

**PEDAGOGIA DE GÉNERO COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS, COMUNICATIVAS
Y SOCIALES EN ESTUDIANTES EN EXTRA-EDAD**

Saudith Meriza Vergara Heredia

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Maestría en Educación

Barranquilla

2017

**PEDAGOGIA DE GÉNERO COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS, COMUNICATIVAS
Y SOCIALES EN ESTUDIANTES EN EXTRA-EDAD**

Saudith Meriza Vergara Heredia

Trabajo dirigido por:

Jorge Miguel Mizuno Haydar

Magister

Maestría en Educación

Barranquilla

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Evaluador

Barranquilla, 2017

Dedicatoria

A mi familia, que es el motor de mi vida, con quienes he aprendido amar, soñar, vivir y
perdonar.

De mis padres aprendí que la mejor herencia es la educación,

A mi esposo por mostrarme que todo sacrificio trae consigo una recompensa,

Y para mis hijos entrego este legado mi amor hacia el lenguaje y la educación.

Agradecimientos

Agradezco a Dios este triunfo, experiencia de vida y posibilidad de formación, por su inmensa misericordia, quien cada día llena mi vida de fe y confianza.

Al coordinador del énfasis Jorge Mizuno Haydar, por su paciencia e interés, quien con sus enseñanzas y correcciones logró mi encuentro con la pedagogía de géneros y con esto la transformación de mi práctica educativa.

A mis padres que con sus enseñanzas hicieron de mí una profesional dedicada y con un espíritu de superación.

A mi esposo amado que ha sido mi compañero incondicional de lucha y ha logrado comprender mis ausencias en razón de mi formación profesional y por la escucha de cada uno de mis obstáculos y superaciones.

A mis hijos quienes son mi principal motivación y para quienes espero ser un ejemplo, gracias por su espera, ayuda, comprensión y amor. Me han enseñado que en la vida todo es posible.

A los directivos docentes por sus espacios para mi formación y por la confianza depositada en mí, a mis compañeros docentes sede Mariacanito por sus impulsos y apoyo en la consecución de esta meta.

A mis compañeros becarios quienes en cada día encuentro con sus enseñanzas, anécdotas y desencuentros me enseñaron el valor de la educación.

**“La Educación es una Profesión emocionalmente
apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente,
cuya complejidad solamente es vivida por quienes
solemos poner el cuerpo y el alma en el aula”.**

Fullan, M. H.

Tabla de contenido

TABLA DE CONTENIDO	
LISTA DE CUADROS	
1. AUTOBIOGRAFÍA	11
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
3. JUSTIFICACIÓN	18
4. OBJETIVOS	20
5. MARCO TEÓRICO.....	21
5.1. Lenguaje y educación	21
5.2. Teoría Sociocultural	22
5.3. La lingüística sistémico- funcional	25
5.4. La teoría de géneros	27
6. PROPUESTA DE INNOVACIÓN.....	33
6.1. Diseño del Curso de Lenguaje Metodología Flexible - Brújula.....	33
6.1.1. Declaración de política	34
6.1.2. Análisis de necesidades de aprendizaje y limitaciones del contexto.	36
6.1.3. Metas, objetivos y competencias.	37
6.1.3.1. Lengua	38
6.1.3.2. Aprendizaje	39
6.1.3.3. Humana	41
6.1.4. Contenidos – objetivos específicos:	42
6.5. Secuencia didáctica	45
6.6. Diseño Metodológico	53
7. RESULTADOS	55

7.1. Registro anecdótico	58
7.2. Análisis de la Interacción.....	60
7.3. Integración de resultados.....	90
8. REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA REALIZADA	92
9. CONCLUSIONES	95
10. RECOMENDACIONES	98
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
ANEXOS	104
____ANEXO A EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS GRUPOS FOCALES.....	105
.....ANEXO B EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS IMPLEMENTACION PEDAGOGIA DE GENEROS TEXTUALES	106
____ANEXO C VIDEO REFLEXION	109

Lista de cuadros

Cuadro 1 Relación entre las necesidades de lectura y escritura identificadas y las limitaciones asociadas.	37
Cuadro 2 Meta de lengua competencia escritora del curso metodología flexible Brújula.....	38
Cuadro 3. Meta de lengua competencia lectora del curso metodología flexible Brújula.....	39
Cuadro 4. Meta de aprendizaje competencia escritora del curso metodología flexible Brújula.....	40
Cuadro 5. Meta de lengua competencia lectora del curso metodología flexible Brújula.....	40
Cuadro 6. Meta humana competencia convivencia pacífica del curso metodología flexible Brújula.	41
Cuadro 7. Meta humana competencia motivacional del curso metodología flexible Brújula.....	42
Cuadro 8. Contenidos y objetivos específicos del I período curso Metodología flexible Brújula.	43
Cuadro 9. Contenidos y objetivos específicos del II período curso Metodología flexible Brújula.	43
Cuadro 10. Contenidos y objetivos específicos del III periodo curso Metodología flexible Brújula.	44
Cuadro 11. Secuencia didáctica del cuento Rosaura en Bicicleta.	48
Cuadro 12. Deconstrucción del texto etapa de contextualización del cuento Rosaura en Bicicleta.	48
Cuadro 13. Deconstrucción del texto etapa de estructura y propósito del texto Rosaura en Bicicleta.	49
Cuadro 14. Deconstrucción del texto etapa lectura detallada del cuento Rosaura en Bicicleta.	50
Cuadro 15. Deconstrucción del texto etapa de representación de las ideas Cuento Rosaura en Bicicleta.	52
Cuadro 16. Deconstrucción etapa reacción al texto Cuento Rosaura en Bicicleta.	52
Cuadro 17. Comparación de hallazgos evidencias en la realización de grupos focales acompañamiento in situ Universidad del Norte.....	56
Cuadro 18. Registro anecdótico de la clase observada metodología flexible Brújula	59
Cuadro 19. Macrocategorías identificadas en el discurso docente.	62
Cuadro 20. Macrocategorías identificadas en el discurso estudiantes.....	63
Cuadro 21. Convenciones para la interpretación de la clase observada metodología flexible Brújula.....	64
Cuadro 22. Secuencia 1. “Cuentos o historias”.	66
Cuadro 23. Secuencia 2. “Rosaura va a manejar una Bicicleta”	67

Cuadro 24. Secuencia 3. “Bien, Excelente” .	68
Cuadro 25. Secuencia 4. “Cada parte de la historia” .	68
Cuadro 26. Secuencia 5. “Moraleja” .	69
Cuadro 27. Secuencia 6 “Una historia con Sentido” .	72
Cuadro 28. Secuencia 7 “Vacilar” .	74
Cuadro 29. Secuencia 8 “Cada parte de la historia” .	76
Cuadro 30. Secuencia 9 “Va a pasar, va a pasar” .	77
Cuadro 31. Secuencia 10 “Remendar” .	78
Cuadro 32. Secuencia 11 “Sumar, multiplicar y dividir” .	79
Cuadro 33. Secuencia 12 “Felicidad, asombro” .	79
Cuadro 34. Secuencia 13 “Mi parte favorita” .	80
Cuadro 35. Secuencia 14 Rosaura cumpliendo sus sueños.....	82
Cuadro 36. Secuencia 15 construyendo significados.	84
Cuadro 37. Secuencia 16 “Cuando se acaba el problema” .	87
Cuadro 38. Secuencia 17 “Se diviertan leyendo” .	88
Cuadro 39. Secuencia 17 “Se diviertan leyendo” .	89

PEDAGOGIA DE GÉNERO COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS, COMUNICATIVAS Y SOCIALES EN ESTUDIANTES EN EXTRA-EDAD

1. Autobiografía

El mundo del maestro se estructura a partir de cada experiencia de vida y se construye de la mano de un niño, niña y/o adolescente, quienes con su inocencia o perspectiva distinta de la vida, permiten la interacción permanente y dinamización del ejercicio docente.

Asumirse como maestro requiere reconocer **por qué** y **para qué** de la práctica educativa, por lo que se hace necesario realizar un breve recorrido por mi experiencia como docente de básica primaria, con el fin de reflexionar sobre la misma e iniciar el camino para la transformación.

Ser docente es una elección de vida, que se originó desde la infancia y que partió de la propia experiencia como estudiante, en razón del amor hacia el estudio, el cual era en ese entonces un lugar seguro para estar y desde donde veía pasar los días, sin temores y siempre con la compañía de los libros. Me preguntaba por qué los niños no podían estar más tiempo en los colegios y disfrutaba mis recreos en la biblioteca escolar. En los tiempos libres compartía con mi prima docente, quien me llevaba en algunas ocasiones a su colegio; en otros momentos, soñaba despierta en la biblioteca municipal que era el lugar de trabajo de mi tía; sin saberlo, y tal vez sin querer, estas dos personas marcaron lo que sería mi vida como profesional.

De mi infancia guardo en mi **mundo maestro** el amor por los libros, la curiosidad y el interés por el conocimiento; el amor y respeto recibido de mis mejores docentes; su alegría por enseñar y su disposición para formar mejores personas, aportes que aún se conservan en mi vida.

En el devenir de la vida, asumí la Psicología como una forma de comprender al ser humano y encontrar un recurso para contribuir con el desarrollo de mi comunidad, con la perspectiva de enfocarme hacia la Educación y lograr entender ¿cómo aprende el ser humano? Buscando la respuesta a mi pregunta, me desempeñé inicialmente como docente universitaria; luego, con personas en proceso de reintegración, y ahora como docente distrital en el programa de metodologías flexibles.

Brújula (antiguamente Aprendizaje Básico) es una metodología generada por el Ministerio de Educación, con el fin de vincular al sistema educativo los niños que se encuentran en extra-edad y/o sin estudios. Se enfatiza el desarrollo de competencias en las cuatro áreas básicas: matemáticas, español, sociales y naturales, las cuales son trabajadas a partir de ocho subproyectos que recorren la diversidad cultural y étnica del país. La edad de los niños y niñas oscila entre los ocho y catorce años, con quienes inicialmente se trabaja adaptación al sistema escolar, reconocimiento del individuo dentro de un sistema social y desarrollo de hábitos de estudio (amor hacia la escuela, motivación frente a la lectura, aprehensión del lápiz, trazo, lateralidad, manejo del espacio).

Es necesario señalar que estos niños y niñas muestran dificultades para el reconocimiento de la norma, el respeto por el otro/a, control del impulso y en su gran mayoría conviven con uno de los padres, o abuelos, o bajo la potestad del ICBF. Dentro del grupo de veintiún estudiantes que constituyen este grado, cuatro se encuentran diagnosticados y hacen parte del programa de necesidades educativas especiales de la escuela.

Desde este lugar a partir de mi experiencia como estudiante y desde el rol docente, asumo la enseñanza como la posibilidad de cambiar una vida y con esto hacer una sociedad mejor; espero que cada estudiante que me acompañan en este proceso pueda asumir una posición crítica frente al mundo y cambiar la puerta de salida, encontrando un nuevo recurso desde el redescubrimiento de sus habilidades y destrezas.

Este mundo maestro es para mí una experiencia de vida, sobre la que día a día intento aprender, buscando encontrar la forma de generar un espacio de construcción simbólica que permita la reflexión, deliberación y resignificación de la acción.

2. Planteamiento del problema

La Institución Educativa Distrital para el Desarrollo Humano María Cano tiene como misión ser una escuela inclusiva, que orientada por **el modelo pedagógico conceptual (PEI, 2012), educa para construir un proyecto de vida con sentido** y desarrollar en el estudiante sus **potencialidades, competencias comunicativas, ciudadanas, laborales y afectiva, para transformar la sociedad.**

Este modelo requiere que la estructuración de los contenidos se defina a partir de la identificación de competencias y construcción de propósitos afectivos, cognitivos y expresivos, enmarcados desde los lineamientos curriculares establecidos por el ministerio de educación. El proceso de planeación se realiza de manera conjunta con la participación de los docentes de los distintos grados y es revisada por el coordinador de las respectivas áreas, quien retroalimenta y ajusta.

La práctica educativa se ejecuta a partir de la identificación de los intereses de los estudiantes y se desarrolla en relación con el **deseo** de la docente de **propiciar un contexto real, simbólico e imaginario** (¿por qué educo?), que les permita a los estudiantes, a partir de la **interacción** en el aula, **desarrollar habilidades** para **asumir** las situaciones adversas de la vida y **re-elaborarlas**, posibilitando una **visión crítica del mundo** e identificando sus **destrezas** para **incorporarse** productivamente a la **sociedad**, desde el escenario de la **legalidad** (¿para qué educo?)

La trascendencia de un maestro se define en razón de las prácticas que se derivan de su quehacer docente, sin embargo es necesario hacer una distinción entre lo que se concibe como práctica educativa y práctica curricular. La práctica educativa es un **proceso de interrelación**

que permite el **intercambio socio-cultural** y que puede desarrollarse por padres, pares, maestros, entre otros, y tener o no un carácter formativo (Campo, citado por Álvarez, 2010).

Por otra parte, se percibe como práctica curricular toda la puesta en escena, sobre la que se soporta la formación y permite la operacionalización del proyecto educativo, se constituye en la esencia misma de la educación, en la que se fundamenta la interacción docente-estudiante.

Podemos llamar entonces, Práctica curricular, a las maneras de darle valor formativo a las interacciones que establecen los docentes con el estudiante, y que le da sentido a su acción profesional, que a través del tiempo se vuelve, “habitus” y que expresa sus creencias sobre la manera de lograr la formación que se propone a través del currículo. (Álvarez, 2010, p. 06)

Este proceso de revisión conceptual pone de manifiesto que, en la actualidad, el ejercicio docente desde el escenario en que se desarrolla en la institución corresponde más a una práctica de interés técnico (con la intención de trascender a lo práctico), que en ocasiones termina siendo un uso continuado de la costumbre, sin abrir la posibilidad al análisis y reflexión que conduzca a una transformación de la acción docente.

Es por esto que la sociedad constantemente requiera de las instituciones públicas y privadas intervenciones que den respuesta a las necesidades y cambios que la globalización genera en los individuos y en sus pautas de interacción. Esto implica que la Educación sea dinámica, posibilitando la revisión permanente de la praxis pedagógica y se flexibilice en la medida que permita ajustes que respondan a las particularidades del entorno social y de las comunidades.

En este sentido el gobierno tiene el reto y la responsabilidad de garantizar la atención educativa en condiciones de respeto y dignidad a niños, niñas y adolescentes que se encuentran excluidos por su condición socioeconómica, étnica, de género, víctimas del conflicto, de violencia intrafamiliar o en extraedad, generando un contexto educativo que permita la restitución y goce efectivo de sus derechos. Según el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991)

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (p. 24)

Para cumplir con este propósito, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) viene implementando como estrategia los modelos educativos flexibles, para la atención de poblaciones diversas y en condición de vulnerabilidad, la cual busca cerrar brechas de inequidad y generar oportunidades de progreso que reduzcan los factores de riesgo a los que se encuentran expuestos estos niños, niñas y adolescentes (NNA), quienes se encontraban por fuera del sistema educativo; aspecto que implica trabajar en la re-significación del rol de estudiante y el papel de la escuela como formadora de competencias para la vida (MEN, 2014).

Los procesos de negociación y firma de los acuerdos de paz que se vienen adelantando por parte del gobierno con los grupos alzados en armas, generarán el retorno de familias y niños víctimas del conflicto armado a la sociedad y con esto su vinculación al sistema educativo; sin

embargo, la condición de pobreza de los entornos sociales, la falta de capacitación en oficios técnicos para generar recursos desde la legalidad, la inseguridad, al igual que las constantes separaciones y divorcios o el manejo inadecuado de la autoridad del padre pueden contribuir a generar un obstáculo que les impide a los NNA permanecer dentro del sistema educativo (Barragán, 2014), incrementándose el riesgo psicosocial para la familia.

Los niños se encuentran inmersos en sistemas sociales como la familia, la comunidad y la escuela; en estos espacios, interactúan con adultos y se establece una relación asimétrica, en la cual quedan sometidos, a través del lenguaje, y desempoderados para asumir una posición crítica frente a las situaciones de la vida.

Dentro de las principales características de los niños que se encuentran por fuera del sistema educativo se perciben procesos inadecuados de lectura, la falta de hábitos de estudio, poco acompañamiento por parte de la familia, intolerancia e inadecuada resolución de conflictos, desmotivación, falta de interés en las actividades académicas y un alto riesgo de deserción escolar.

Surge la pregunta de investigación: ¿Cómo influye la implementación de la pedagogía de género en la motivación hacia la lectura y escritura en estudiantes de metodologías flexibles?

3. Justificación

El incremento de las metodologías flexibles como un recurso para la nivelación de competencias lógico matemáticas, científicas, comunicativas y ciudadanas en estudiantes en condición de extra-edad, provenientes de sectores vulnerables, con deficiencias a nivel de lectura y escritura, ponen de manifiesto la necesidad de generar espacios de aprendizaje con estrategias que permitan al estudiante la adquisición de estas habilidades, a partir del conjunto de experiencias y aprendizajes previos. Partiendo de la premisa que estos jóvenes se encuentran inmersos en contextos sociales que les producen experiencias de aprendizaje que pueden ser útiles dentro del contexto escolar y con las cuales ellos se encuentran familiarizados.

La pedagogía de género es una estrategia diseñada por investigadoras de la escuela de Sydney, la cual busca democratizar el acceso a los recursos semióticos y empoderar a estudiantes de sectores sociales pobres o marginados. (...) se dieron a la tarea de diseñar una pedagogía para la lectura y la escritura que permitiera que todas las estudiantes, no solo un pequeño porcentaje, logran aprender a manejar los géneros textuales que son necesarios para un desempeño académico y profesional exitoso. (...) Un género sigue un patrón reconocible y predecible y, por consiguiente, es susceptible de ser enseñado y aprendido. (Moss, 2013, p.2)

La implementación de la pedagogía de género adquiere hoy una gran relevancia en los diversos contextos educativos con poblaciones vulnerables, estudiantes limitados para el acceso a los diversos recursos lingüísticos.

Abordar el problema a partir de la implementación de la pedagogía de género, se hace preciso en la medida que se ofrecen perspectivas investigativas innovadoras en el campo de la investigación educativa. Resultando necesaria en la medida que posibilita:

- En el contexto local fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes de las metodologías flexibles, promoviendo el desarrollo de competencias cognitivas y sociales.
- El aprendizaje a partir de la significación de textos de la vida cotidiana.
- A nivel regional proponer una nueva estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura en poblaciones vulnerables y en condición de extra-edad.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

- Analizar el efecto de la implementación de la pedagogía de género en el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y sociales en los estudiantes de la metodología flexible Brújula.

4.2. Objetivo Específicos

- Sistematizar la práctica educativa y establecer una estrategia para la enseñanza de la lectura y escritura para el mejoramiento de la calidad educativa en las metodologías flexibles de la institución María Cano.
- Caracterizar los niveles de aprendizaje que se generan en los estudiantes de la metodología flexible Brújula, a partir del análisis de discurso.

5. Marco teórico

En esta sección, abordaremos los referentes teóricos que guían la propuesta de innovación y la investigación realizada a partir de esta. Los temas tratados son: Lenguaje y educación, Teoría Sociocultural, Lingüística Sistémico-Funcional y Pedagogía de Géneros.

5.1. Lenguaje y educación

El lenguaje es la herramienta que capacita al ser humano para interactuar con sus semejantes, transmitiendo conocimientos, sentimientos, emociones y pensamientos. Pero no solo sirve para expresar mensajes, sino que también es la principal mediación que nos permite conocer el mundo (Vygotsky, 1978) y reconstruirlo a partir de las experiencias previas (Halliday, 2004). De ahí la importancia del lenguaje en la educación: a través de él aprendemos la historia, la cultura, la ciencia, los valores y los reconstruimos, cambiándolos, moldeándolos según nuestras necesidades.

No es un secreto que la principal mediación educativa es el lenguaje. A través de él se establece la socialización de los saberes por medio de la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante (Van Lier, 2014). En esta interacción se va construyendo el conocimiento con la ayuda del docente o de los pares en el proceso de andamiaje. (Vygotsky, 1978; Woods, Bruner & Ross, 1976).

En su desarrollo, el niño aprende su lengua materna para poder expresarse e interrelacionarse con sus semejantes. En ese ambiente, aprende el denominado discurso cotidiano. Posteriormente, en la escuela, aprende el discurso de la ciencia, a través del discurso pedagógico de la institución escolar. Este discurso pedagógico es un principio por medio del cual los discursos de la ciencia son apropiados y relacionados entre sí para efectos de su transmisión y aprendizaje selectivos (Bernstein, 1990).

5.2. Teoría Sociocultural

Vigotsky (1996) afirma a través de su teoría sociocultural que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado a su interacción con el contexto socio histórico-cultural, por medio del cual desarrolla funciones psíquicas de orden superior propias del ser humano, como son la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento y la solución de problemas. Vigotsky plantea que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura; también afirma que el lenguaje cumple una función mediadora en este proceso de desarrollo (Chaves, 2001). En síntesis puede decirse que las funciones superiores del pensamiento son el resultado de la interacción social, el sujeto se construye a sí mismo por medio de la interacción social.

Para Vigotsky el sujeto (persona) actúa mediado por la actividad práctica social (objetual) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo (Chaves, 2001). En este proceso de interacción son necesarios los instrumentos socioculturales herramientas y signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero, 1996). Los mediadores o artefactos que la cultura proporciona y las prácticas sociales y culturales en las que participa el sujeto desde que nace son aspectos centrales que influyen en forma decisiva en el curso de su desarrollo cultural (Vigotsky, 1978), a través del cual se refleja en la colectividad de su entorno por medio del uso de signos lingüísticos que le permiten transformarse y transformar sus propios conocimientos hasta lograr la interiorización del mismo, y los cambios y las transformaciones que la sociedad demanda.

Para el desarrollo de este pensamiento de orden superior es importante que las prácticas educativas sean contextualizadas para dar prioridad a la solución de los problemas del entorno y las necesidades y expectativas de la misma. Por ello es indispensable una práctica pedagógica con una proyección político social planificada que permita los cambios que la sociedad requiere. De esta manera, el docente deberá ajustar su práctica pedagógica teniendo en cuenta el contexto, el tipo de estudiante, sus conocimientos previos, nivel de maduración, para facilitar su aprendizaje.

El signo es un medio de enculturación en la medida que el niño y la niña se va apropiando de los signos sociales para lograr su adaptación a la cultura; de esta manera se empiezan a desarrollar los procesos psicológicos superiores. Vigotsky (1978) señala que en el desarrollo psíquico del niño y la niña toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico, es decir se da al inicio a nivel intersíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. Este proceso de internalización fu denominado por Vigotsky “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”.

Jerome Bruner señala que “la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación...su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo”. Ya que “educación” no sólo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre” (citado por Moll, 1993, p.13).

Para Vigotsky el desarrollo ontogenético del ser humano se da de la siguiente forma:

- Actividad colectiva y comunicación

- Cultura (signos)
- Apropiación de la cultura (enseñanza -educación)
- Actividad individual
- Desarrollo psíquico del individuo

En ese proceso la interacción social es importante ya que considera que las condiciones de un individuo y el contexto social determinan su lenguaje. De allí la importancia de la interacción social cultural con otros para potencializar sus habilidades, desarrollar sus competencias y determinar su desarrollo cultural. Para Vigotsky los niños aprenden el lenguaje en la interacción con sus pares y para aprenderlo deben tener claro el concepto de simbolismo. El autor indica que “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (1978, p. 141). Esto para Vigotsky significa “que se ha alcanzado una forma de conducta de orden superior” (1978, p. 4). Según Chaves (2001), lo anterior afirma que el lenguaje está supeditado a la acción, pero más adelante sucede lo contrario.

Para Vygotsky, el contexto sociocultural en el cual está involucrado el educando moldea su propia estructura mental; es decir, desde el comienzo de su vida el individuo es influenciado por el medio que lo rodea (familiar, escolar) hasta formarse como individuo autónomo que no obstante sigue siendo influenciado por el contexto.

En este sentido, el lenguaje y el pensamiento como funciones mentales superiores tienen raíces genéticas diferentes, pero están íntimamente relacionados ya que se ha demostrado que el desarrollo del lenguaje tiene una fase preintelectual y en el desarrollo del pensamiento encontramos una fase prelingüística. En un momento concreto "... dichas líneas se encuentran,

por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional" (Vigotsky, 1995, p. 97). Lo anterior se refiere a que el desarrollo del niño pasa de ser biológico a volverse un desarrollo sociohistórico.

Otro de los aportes de Vygotski se refiere al uso de “instrumentos mediadores” (herramienta y signo) para lograr la comprensión de las dinámicas sociales. Mientras que las herramientas sirven para transformar la actividad humana para producir cambios en los objetos. Asimismo, es relevante considerar la Zona de Desarrollo Próximo, de la cual hablaremos más adelante, como elemento importante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.3. La lingüística sistémico- funcional

La LSF es una teoría funcional porque se ocupa del uso del lenguaje; este, a su vez, es funcional en tres sentidos distintos, aunque estrechamente relacionados. Estos son:

- En su interpretación de los textos.
- En la interpretación del sistema.
- En la interpretación de los elementos de las estructuras lingüísticas.

De esta manera, se considera que la lengua es un recurso para crear significados mediante sucesivas elecciones. De ahí la idea de elección que aparece en la elaboración del concepto de registro, variedad lingüística condicionada por la situación o la actividad (Halliday, 1994).

Para la LSF existe una estrecha relación entre lenguaje y contexto, la cual es de interacción probabilística: los textos realizan una cantidad finita y determinada de dimensiones contextuales y, a su vez, los textos permiten identificar y reconstruir las condiciones contextuales. El énfasis en la idea de opción opone la teoría —caracterizada por Halliday como paradigmática— a los modelos formales o sintagmáticos, que interpretan las lenguas como listas

de estructuras. La lengua se concibe como un sistema de estratos que se ilustran como un sistema de capas sucesivas inclusivas, a saber: la fonología/grafología, la léxico-gramática, la semántica, el contexto situacional, el contexto de cultura y, por último, como capa mayor, la ideología. Cada estrato es una red de sistemas en el que operan las metafunciones semánticas fundamentales: la ideacional, la interpersonal y la textual (Moss, 2016b).

Estas metafunciones son un recurso para combinar tres diferentes tipos de significados y ocurren simultáneamente (se materializan) en cada acto de habla que se produzca, aunque los análisis de cada una se puedan hacer por separado.

La metafunción ideacional (también conocida como experiencial) se relaciona con la construcción de la experiencia: qué ocurre, quién hace qué y a quién, dónde, cuándo cómo y porqué. Son los significados que nos permiten construir la interpretación de lo que existe y sucede en el mundo, tanto exterior como interior. Por su parte, los significados interpersonales tienen que ver con las relaciones sociales que se establecen en el acto comunicativo: cómo interactúan las personas y qué puntos de vista o sentimientos tratan de compartir. Por último, la metafunción textual está relacionada con el manejo de la información en el texto, de manera que este pueda cumplir su función comunicativa: cómo se distribuyen los significados ideacionales e interpersonales en el texto y como están conectados con otras modalidades comunicativas como la música y las imágenes (Halliday, 1994; Moss, 2016b).

La lingüística sistémico funcional (LSF) es en esencia un modelo holístico del lenguaje y su contexto social, que concibe el lenguaje como un recurso para construir significados en función de propósitos comunicativos. Por esto es considerada una lingüística aplicable, que ha encontrado muchas aplicaciones en contextos educativos de diversas partes del mundo: Australia,

China, varios países de Europa y recientemente en América Latina (Barletta & Chamorro, 2011; Herazo, 2012; Moyano, 2007; Natale, 2012; Oteíza & Pinto, 2011; Sagré & Herazo, 2015).

5.4. La teoría de géneros

La teoría de género de la LSF, así como la pedagogía basada en ella, surgió en la denominada Escuela de Sydney, cuyos integrantes encontraban preocupante la enseñanza de la escritura en los colegios australianos, puesto que los docentes no manejaban sistemáticamente la manera de utilizar el lenguaje en diferentes contextos sociales, en consecuencia el aprendizaje quedaba supeditado al conocimiento intuitivo de los profesores con respecto al lenguaje (Rose & Martin, 2012, p. 46). Era evidente la falta de un modelo que permitiera tanto a docentes como a estudiantes la construcción de conocimiento sobre el lenguaje y su uso con la finalidad de lograr diferentes propósitos sociales.

De allí nace la propuesta de la teoría de género, según la cual este se define como un proceso social que se realiza en etapas y es orientado a una meta (Martin, 1992). Proceso social porque en los géneros participamos con uno o varios interlocutores; por etapas porque normalmente se necesitan varios pasos para lograr la meta; y orientado a metas porque son utilizados para conseguir un objetivo. El número de géneros reconocibles en cada cultura es innumerable y sus patrones son reconocibles (Martin & Rose, 2007). Al ser reconocibles y predecibles los patrones textuales de los géneros, se pueden enseñar y aprender (Rose & Martin, 2012).

Esta propuesta educativa de pedagogía de género, también tiene como base el enfoque socio-cultural de Vigostky y Bernstein, quienes plantean que la educación debe tener en cuenta el aprendizaje que el niño trae de su contexto (familia, sociedad, escuela). “Todo aprendizaje en

la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño”. (Vigostky 1978, p. 133). Basado en este planteamiento se hace necesario que la escuela conozca de antemano el contexto del cual proviene el niño, su entorno familiar y social, lo cual le permita al educando tener un aprendizaje significativo y eficaz; por lo tanto, la educación no debe ser vertical, sino holística, que favorezca la motivación del niño al momento de adquirir un aprendizaje entre pares, docentes y padres de familia.

Además, la escuela debe enfocarse en el lenguaje por la necesidad que tiene el ser humano de comunicarse de manera permanente desde sus primeros años de vida. Bernstein (1990) afirma que el lenguaje surge como consecuencia de una necesidad de expresarse y de comunicarse, y la forma en que se estructura refleja una particular forma de estructurar el pensamiento y, por lo tanto, de las formas de interrelacionarse con el medio y reaccionar ante este.

Por lo tanto, la escuela debe brindar estrategias que permitan la interacción permanente entre los niños y los adultos, desarrollando así una de las habilidades fundamentales del ser humano para la comunicación.

Otro aspecto importante es la relación que existe entre pensamiento y lenguaje, establecido por Vigostky, dejando claro que en sus inicios estas dos habilidades se encuentran separadas e independientes, pero en un momento de la vida, se unen; en este momento el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional; es decir, el niño va desarrollando sus códigos lingüísticos a través de las relaciones sociales.

De allí la importancia que cobra el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en la Pedagogía basada en la Teoría de Géneros. Según Vygotsky la ZDP es “ la distancia entre el

nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la orientación de un adulto o en colaboración con otros niños más capaces” (Vygotsky, 1987, p. 211). Este postulado es crucial para el proceso educativo, toda vez que el aprendizaje siempre estará en constante evolución dentro ZDP del educando. A su vez, esto se relaciona con la importancia del trabajo en grupo y con la mediación (Woods et al., 1976) del docente o de los pares.

Por lo tanto la propuesta plantea un acompañamiento del docente en las etapas sugeridas de la metodología. Este acompañamiento (andamiaje) va desde una fase inicial de gran acompañamiento hasta la fase final en la que el estudiante, de forma independiente, tiene un manejo adecuado del género estudiado, evidenciado en una escritura exitosa de un texto del tipo de género dado.

El ciclo de enseñanza aprendizaje de la pedagogía de géneros de la Escuela de Sidney involucra tres etapas: Deconstrucción, Construcción conjunta y Construcción independiente (Martin, 1999).

La deconstrucción de género se realiza en conjunto entre docente y estudiantes, guiándolo a una comprensión adecuada de su organización como género y el propósito social que se persigue; la segunda etapa consiste en la construcción conjunta de ejemplares genéricos entre docentes y estudiantes; y por último la producción de las propias ediciones escritas por los estudiantes de manera independiente, siguiendo un modelo ya familiar (Martin, 1999).

A partir de una investigación realizada en la Universidad del Norte un grupo de docentes (Moss, 2016a) proponen las siguientes etapas para la enseñanza de la lectura y la escritura con base en la pedagogía de Género, que se explican a continuación:

Deconstrucción

- Contextualización: Durante esta etapa se indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre el texto a trabajar, explica el objetivo de la clase, indaga sobre el autor, hace una predicción sobre el contenido a partir de los títulos y subtítulos.
- Estructura y propósito del texto: Se identifica el género del texto, su propósito social y su estructura; resaltando el macrotema y los hipertemas, utilizados en la teoría Lingüística sistémico funcional.
- Lectura detallada: Se realiza una lectura conjunta docente- estudiantes, explicando los conceptos abstractos las palabras desconocidas por los estudiantes y desempacando las metáforas lexicales y gramaticales que pueda tener el texto.
- Re-representación de las ideas del texto: Durante esta etapa se presentan las ideas del texto en otra estructura (mapas conceptuales, gráficos, cuadros sinópticos, entre otros) de manera colaborativa, de esta manera se propicia el pensamiento analítico, la interpretación y reorganización de los contenidos.
- Reacción al texto: Se trabaja de manera colaborativa el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de preguntas relacionadas con el texto y los planteamientos del autor.

Construcción conjunta

- Los estudiantes con la ayuda del docente construyen colaborativamente un texto del género dado. En esta fase se escribe un ejemplar del género o se reescribe el mismo; es decir se prepara la escritura de un nuevo texto del género analizado. Se parte del análisis del contexto comunicativo, se selecciona la información, y se organizan las ideas. Se produce un texto de manera democrática y participativa por el grupo y se modela el

proceso de escritura. Se discuten los recursos de coherencia y cohesión y se revisa el texto en aspectos ortográficos.

Construcción independiente

- **Construcción independiente;** Los estudiantes elaboran un texto del género dado, de manera independiente. En esta fase, el estudiante planifica su escritura organiza sus ideas y escribe un primer borrador. La participación de los pares y el docente en roles evaluativos, permitirá la escritura completa de su texto. Esta etapa está orientada al desarrollo de habilidades discursivas críticas y posibilita la autonomía de los estudiantes para que desde su subjetividad proponga modificaciones al género, teniendo en cuenta el contexto, y aporten desde el lenguaje a la construcción de una sociedad.
- **Evaluación Conjunta:** En esta etapa se espera logra que la revisión de los trabajos se convierta en un espacio de aprendizaje para mejorar los niveles de comprensión escrita en un proceso de edición conjunta. El diálogo se convierte en un instrumento didáctico para reescribir, editar y corregir la versión individual del estudiante. En esta fase se contemplan los siguientes aspectos: Selección de la información, correspondencia con las características del texto, distribución del texto en párrafos y la construcción de las oraciones.
- **Evaluación individual:** Luego de este proceso colectivo, la evaluación individual es importante porque permite que los educandos tomen distancia del texto para evaluarlo lo más objetivamente posible. De esta manera, se espera que gradualmente pueda lograr analizar con mirada crítica sus propias producciones.
- **Autoevaluación:** El estudiante evalúa su proceso de comprensión del texto

De esta manera, la didáctica de la lectura y la escritura se consolida como una experiencia de construcción social en medio de la interacción de los educandos y el docente, en el cual el lenguaje asume un rol de mediador.

Por ello es relevante aplicar esta metodología en las escuelas oficiales, por la gran dificultad lectora y escritora que presentan los estudiantes de estos sectores menos favorecidos, quienes no manejan una comprensión adecuada de los textos que leen, por el entorno socio cultural en el que se desenvuelve, ni tampoco son capaces de escribir exitosamente textos que cumplan el propósito que se tiene en mente.

6. Propuesta de Innovación

El proceso de globalización del conocimiento requiere la actualización permanente de la práctica docente, haciéndose necesario del maestro una mirada introspectiva del ejercicio y su rol en el contexto educativo. La escuela constituye un sistema, en el que se generan diferentes tipos de relaciones sociales y estas a su vez inciden en el proceso de aprendizaje. Educar demanda generar condiciones que permitan a los estudiantes en general acceder a la construcción de nuevos conocimientos.

Precisamente es esto lo que se busca con la aparición de la pedagogía de género en el panorama de la educación, pues a través de ella se pretende que todos los estudiantes sin importar el contexto sociocultural de donde provengan tengan acceso a un proceso de enseñanza y aprendizaje bajo las mismas condiciones, lo que se evidenciaría en la calidad de las producciones de los estudiantes. Esta pedagogía busca enfatizar en como el lenguaje construye significado en los diferentes géneros, a partir de la identificación del contenido, la estructura de los textos y los patrones gramaticales. (Moyano, 2007)

6.1. Diseño del Curso de Lenguaje Metodología Flexible - Brújula

El diseño del curso de Lenguaje de la metodología flexible Brújula se realiza, a partir la caracterización de las necesidades educativas en el área de Lenguaje y la identificación de limitaciones o aspectos que inciden de manera negativa en el desarrollo de las competencias lectora y escritora. Este diseño contiene la declaración de las políticas a nivel de educación y lenguaje que permitirán el proceso de enseñanza y mediación del aprendizaje. Al igual que las metas, objetivos y competencias de lengua, aprendizaje y el componente humano, permitiendo la definición de contenidos y objetivos específicos a trabajar por la docente.

Es necesario tener en cuenta que la definición de competencias se realizó a partir de los estándares curriculares y los lineamientos establecidos por el programa Brújula en sus guías de trabajo, por lo cual fueron seleccionados para trabajar en el curso los géneros relatos, relato factico, procedimientos, e informes que son textos con los que interactúan socialmente los estudiantes.

6.1.1. Declaración de política: Los procesos de desarrollo y globalización del conocimiento generan que la formación sea estructurada y delimitada en razón del propósito e intención educativa. Desde esta perspectiva se hace necesario enmarcar los enfoques que orientarán el diseño del curso de Lenguaje para la metodología flexible “Brújula”.

Oelkers (1982) manifiesta que la Educación es una “concepción” con respecto a la cual hay que ofrecer los “criterios determinantes y delimitantes” que permitan comprenderla (a) en un principio como una acción y (b) como una “acción pedagógica”. “La Educación”: se trata de una construcción teórica realizada sobre la base de “contraer experiencias” a la luz de un horizonte interpretativo, del contexto de una teoría. (Como se cita por Kratchuill, 2002, p. 88).

El presente curso se enmarca a través de las concepciones planteadas por el paradigma Socio-Critico, “que tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros (...) desarrollando el conocimiento mediante un proceso de construcción y reconstrucción sucesiva de la teoría y la práctica” (Alvarado y García, 2008, P.190)

El curso se trabajará bajo los principios de la Pedagogía de género y registro de la escuela de Sydney, enmarcado en la lingüística sistémico funcional por James R. Martin, quienes establecen como una unidad de análisis el texto, a través de la cual se negocia significado. (Moyano, 2007)

Martin (1984) define el concepto de género como una actividad social con un propósito, orientado a una meta y dividido en pasos o etapas, en el cual los hablantes se interrelacionan como miembros de su cultura. Esta definición permite establecer que hay tantos géneros diferentes como actividades sociales existen en una cultura. Al analizar un texto, entonces, determinar la estructura esquemática o estructura genérica permitirá inferir el tipo de actividad social, el propósito perseguido y el modo cómo se lleva a cabo en pasos o etapas. (Moyano, 2007, P. 574)

En el ámbito escolar en el área de lenguaje, adoptamos el enfoque semántico comunicativo: Semántico en el sentido de atender a la construcción de significado y comunicativo en tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo (Lineamientos curriculares del área de lengua castellana, MEN, 1998). De esta forma el lenguaje está cargado de significación, posibilitando la comunicación; es una herramienta a través de la cual se construye y se configura el universo simbólico y cultural de los sujetos. Por consiguiente consideramos que la escuela debe atender los diversos lenguajes con todas sus formas de construir sentido: Usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación, fortaleciendo el desarrollo de las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir).

Como docentes se adquiere el compromiso de potenciar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes en función del uso lingüístico para contribuir a la formación

de individuos competentes, que puedan interactuar en situaciones comunicativas en las que se involucran.

6.1.2. Análisis de necesidades de aprendizaje y limitaciones del contexto: Brújula es una metodología flexible promovida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el fin de incorporar a las escuelas los niños, niñas y adolescentes que se encuentran por fuera del sistema educativo. Se trabaja las competencias de primer, segundo y tercer grado y se enfatiza en las lógico-matemáticas, comunicativas, ciudadanas y científicas.

El curso se encuentra conformado por 20 estudiantes entre las edades de 8 a 14 años, conviviendo un 36% solo con su madre y hermanos, el 27% con ambos padres y hermanos, un 23% con la abuela y hermanos, un 9% con el padre y con la madre sustituta el 5% restante.

Dentro de los principales factores que inciden negativamente en el proceso de enseñanza aprendizaje se destacan el proceso de adaptación al sistema educativo, la deficiencia a nivel de hábitos de estudio y los mecanismos adecuados para la resolución de conflictos. A continuación se presentan las necesidades de lectura y escritura identificadas en el grupo de estudiantes, al igual que las limitaciones al proceso de formación. (Ver cuadro 1)

Necesidades de lectura y escritura	Limitaciones
Incentivar la producción escrita.	Discontinuidad en el proceso de escolarización.
Reconocimiento de los fonemas y sus combinaciones.	Niños con Necesidades educativas especiales integrados al aula e inadaptación al entorno social como núcleo microsocioal.
Entonación adecuada al momento de leer en voz alta.	Baja autoestima y niveles bajos de motivación.
Manejo de las diferentes reglas ortográficas.	Contextos sociales vulnerables y baja escolarización de los padres de familia, acudientes y/o cuidadores.

Cuadro 1 Relación entre las necesidades de lectura y escritura identificadas y las limitaciones asociadas. Saudith Vergara Heredia

6.1.3. Metas, objetivos y competencias: El diseño del curso se estructuro a partir de la definición de metas, objetivo y competencias de lengua, aprendizaje y humanas. Es necesario precisar que las metas de lengua responden al desarrollo de habilidades que requieren los estudiantes que son propias para la adquisición y mejoramiento del uso de la lengua española, responde al saber (Ver cuadro 2 y 3), las de aprendizaje se orientan a generar estrategias para aprender y apuntan al saber hacer (Ver cuadro 4 y 5) y las humanas permiten al docente enmarcar el acto educativo teniendo en cuenta el saber ser y buscan promover en el estudiante competencias para convivir e incrementar la motivación en el aula. (Ver cuadro 6 y 7) El diseño de curso se presenta en tablas, las cuales cuentan con las metas diseñadas, el objetivo, la competencia general que se trabaja en el estudiante y las habilidades en cuanto al saber y al saber hacer.

6.1.3.1. Lengua

Término	Definición
Meta:	Desarrollo de habilidades para la producción textual.
Objetivo:	Al finalizar el curso, los estudiantes podrán producir textos para expresar su pensamiento y sentimientos sobre situaciones de la realidad.
Competencia:	Escritora/comunicativa
SABER	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de Coherencia y cohesión textual. • Manejo de las diferentes reglas ortográficas. • Identificación de ideas principales y secundarias • Reconocimiento de la estructuración de un texto según el género.
SABER HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir distintos tipos de textos. • Organizar los textos según el género que se está manejando.

Cuadro 2 Meta de lengua competencia escritora del curso metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

Término	Definición
Meta:	Desarrollo de habilidades para la lectura fluida y con entonación adecuada según el mensaje del texto.
Objetivo:	Al finalizar el curso, los estudiantes podrán leer fluidamente y con la entonación adecuada diversos textos de la vida cotidiana, comprendiendo el propósito social y la estructura de acuerdo al género que pertenece.

Competencia:	Lectora / comunicativa
SABER	<ul style="list-style-type: none"> Definición de Coherencia y cohesión textual. Identificación de ideas principales y secundarias Reconocimiento de la estructuración de un texto según el género..
SABER HACER	<ul style="list-style-type: none"> Leen distintos tipos de textos. Comprenden y organizan las ideas principales y secundarias. Identifican el propósito social del texto.

Cuadro 3. Meta de lengua competencia lectora del curso metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

6.1.3.2. Aprendizaje

Término	Definición
Meta:	Fortalecimiento de las estrategias de planeación, textualización, revisión y reescritura.
Objetivo:	Al finalizar el curso los estudiantes estarán en capacidad de utilizar las estrategias de planeación, textualización, revisión y reescritura para la producción de textos sobre situaciones de la vida y el entorno.
Competencia:	Metacognitiva
SABER	<ul style="list-style-type: none"> Identifican la estructura y el propósito del texto Identifican el tipo de género al que pertenece el texto

SABER HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura detallada de textos de un mismo género • Deconstrucción párrafo a párrafo de textos • Reconocimiento de hipertemas • Elaboración de textos de acuerdo al género modelado en clases.
-------------	--

Cuadro 4. Meta de aprendizaje competencia escritora del curso metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

Término	Definición
Meta:	Fortalecimiento de la conciencia ortográfica.
Objetivo:	Al finalizar el curso los estudiantes estarán en capacidad de utilizar las estrategias de autoevaluación para determinar la entonación y pausas de acuerdo a los signos de puntuación empleados en el texto.
Competencia:	Metacognitiva
SABER	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de las diferentes reglas ortográficas.
SABER HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura detallada de textos de un mismo género • Deconstrucción párrafo a párrafo de textos

Cuadro 5. Meta de lengua competencia lectora del curso metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

6.1.3.3. Humana

Término	Definición
Meta:	Actitud de respeto hacia la diferencia.
Objetivo:	Escuchan con atención la participación del compañero y lo apoyan para superar el error.
Competencia:	Convivencia pacífica.
SABER	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocen la diferencia entre compañeros, como una fortaleza dentro del equipo. • Identifican que a través del error se puede aprender.
SABER HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchan con atención sus compañeros. • Respetan los pactos establecidos en el aula. • Apoyan a sus compañeros en la superación del error.

Cuadro 6. Meta humana competencia convivencia pacífica del curso metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

Término	Definición
Meta:	Actitud positiva frente al proceso lector
Objetivo:	Lee diversos textos de su interés y los comparten con sus compañeros.

Competencia:	Motivacional
SABER	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer sus intereses y preferencias frente a los diversos tipos de textos. • Identificar las etapas y características de los diferentes tipos de textos: relatos, relatos fácticos, procedimientos e informes.
SABER HACER	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferencias y relaciones coherentes sobre el contenido de una lectura.

Cuadro 7. Meta humana competencia motivacional del curso metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

6.1.4. Contenidos – objetivos específicos:

I Periodo

Contenidos	Objetivos Específicos
Tipologías textuales: relatos (Narración, anécdota)	1. Identifica el propósito del texto teniendo en cuenta el vocabulario y la gramática del texto.
Identificación de ideas principales y secundarias	
Identificación del tipo de relación que establece el autor.	
Identificación las partes de un texto que ayudan a su comprensión (Títulos, subtítulos, glosarios)	2. Identifica las etapas del género relato y produce textos orales y escritos.

Construcción y reconocimiento del código escrito: Los verbos, sustantivos, adjetivos, la oración y el párrafo.	3. Elabora hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, se apoya en los conocimientos previos, las imágenes y los títulos.
--	---

Cuadro 8. Contenidos y objetivos específicos del I período curso Metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

II Periodo

Contenidos	Objetivos Específicos
Tipologías textuales: relatos fácticos (recuento autobiográfico, recuento histórico), Procedimientos (procedimiento)	1. Elabora instrucciones que evidencian secuencias lógicas en la realización de acciones.
Uso de conectores copulativos y disyuntivos entre oraciones y párrafos que le permitan unir ideas y dar coherencia a sus escritos.	2. Determina el tema, el posible lector del texto y el propósito comunicativo que lo lleva a producirlo.
Construcción y reconocimiento del código escrito: la descripción, sinónimos y antónimos, accidentes gramaticales.	3. Comparo textos de acuerdo con sus formatos, temáticas y funciones.

Cuadro 9. Contenidos y objetivos específicos del II período curso Metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

III Periodo

Contenidos	Objetivos Específicos
Tipologías textuales: Informes (Informe descriptivo, informe composicional).	1. Realiza lectura detallada del texto y explica las relaciones texto- gráfico y texto-cuadro.
Planea sus escritos a partir de tres elementos: propósito comunicativo, mensaje y destinatario.	2. Produce, socializa y corrige sus textos, teniendo en cuenta las propuestas de los compañeros y profesor, atendiendo algunos aspectos gramaticales (concordancia, tiempos verbales, pronombres) y ortográficos (acentuación, mayúsculas, signos de puntuación) de la lengua castellana.
Construcción y reconocimiento del código escrito: Reglas ortográficas, familias semánticas, lexicales.	3. Elabora resúmenes y esquemas que dan cuenta del sentido de un texto.

Cuadro 10. Contenidos y objetivos específicos del III periodo curso Metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

6.2. Secuencia didáctica

La secuencia didáctica que se presenta a continuación fue diseñada con el objetivo de trabajar el desarrollo de habilidades para la lectura fluida y con entonación adecuada según el mensaje del texto, se trabajó un ejemplar del género narrativo titulado Rosaura en Bicicleta, escrito por Daniel Barbot en 1990, se selecciona este cuento debido a que el autor a través de él presenta la relación de una señora con sus mascotas y posibilita a los niños acceder a elementos que son propios de su entorno y a la vez interactuar con otros recursos léxico gramaticales.

Título:	Rosaura en Bicicleta
Autor:	Daniel Barbot
Biografía:	Nació en Francia. Sus estudios los realizó en su ciudad natal donde egresó como obrero especializado. Vivió durante varios años en Caracas y trabajó primero como mesonero y luego ocupó el puesto de maître d’hotel de un restaurante francés de la ciudad. Está casado con la ilustradora venezolana Aracelis Ocante y actualmente vive en Francia con su familia. Tiene dos hijos. Su hija mayor, Clarisse, es la protagonista de su primer libro para niños, Un diente se mueve, publicado por Ediciones Ekaré.
Ilustrador	Morella Fuenmayor
Biografía:	Nació y creció en Caracas, Venezuela. Después de completar sus estudios de diseño gráfico, comenzó a ilustrar libros para niños. Su trabajo ha sido expuesto en la Feria Internacional de Boloña, en Bratislava y en Japón, donde

	<p>ganó una mención de honor. Morella ha ilustrado para Ekaré: La pájara pinta, Rosaura en bicicleta, Miguel Vicente pata caliente, La cama de mamá y El conde Olinos.</p>
	Ediciones Ekaré
Convenciones:	<p>Color rojo: verbos</p> <p>Color verde: sustantivos</p> <p>Color azul: adjetivos</p>
1 Orientación	<p>A la señora Amelia le gustan mucho los animales, por eso, en su casa tiene un perro, un gato, un loro, dos canarios, una tortuga y también una hermosa gallina llamada Rosaura. (Voz presente del autor)</p>
2 Complicación	<p>Un mes antes del cumpleaños de Rosaura, la señora Amelia le preguntó:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Gallinita, que regalo te gustaría? (Voz presente de la señora Amelia) <p>Rosaura respondió sin vacilar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yo quiero una bicicleta. (Voz presente de la gallina) <p>La señora Amelia se sorprendió mucho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¡Pero eso es imposible! ¿Quién ha visto una gallina montada en una bicicleta? (Voz de la señora Amelia) - Justamente – contesto Rosaura - . Yo seré la primera. (Voz de la gallina)
3	<p>La señora Amelia quería que Rosaura se sintiera feliz y pensó:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - “Voy a comprarle su bicicleta”. (Voz presente de la señora Amelia) <p>A la mañana siguiente , después de tomar el desayuno y dar de comer a todos los animales, les dijo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pórtense bien que yo tengo que ir a la ciudad y no regresaré hasta la noche. (Voz presente de la señora Amelia)
4	<p>Cansada y triste, la señora Amelia llegó a su casa. –“Qué mal se va a poner Rosaura si le digo que no existen bicicletas para gallinas”.</p> <p>Los días pasaban y la señora Amelia pensaba y pensaba, cada vez más preocupada.</p>
5	<p>Un día llegó al pueblo un hombre raro cantando y gritando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reparo relojes y cajas de música. Remiendo maracas y tinajeros, afilo machetes y cuchillos, hago patines para los perros y anteojos para los gatos.
6	<ul style="list-style-type: none"> - Ese señor puede ayudarme – dijo la señora Amelia -. Y lo llamó inmediatamente. - ¿En qué puedo servirle, señora? – pregunto el hombre-. ¿Desea usted una cucharita cantarina, un calendario lunar, una mecedora de chocolate... - No, - interrumpió la señora Amelia –yo quisiera... una bicicleta para mi gallina. - Mmm...Mmmmnn – Murmuró el hombre-. Una bicicleta para una

Resolución

	gallina es algo serio. Hay que hacerla a la medida. Tengo que saber el alto de sus patas y el largo de sus alas . (Voz del hombre raro)
7	Después de hacer complicados cálculos, el hombre prometió regresar el lunes siguiente con su pedido.
8	La semana fue larga para la señora Amelia . Por fin, el lunes tocaron a la puerta : La señora Amelia se asomó : - ¡Qué maravilla! Hizo un enorme paquete con una cinta roja , y el día del cumpleaños de Rosaura...
9	Imagen del cumpleaños de Rosaura
10	Para darle las gracias a la señora Amelia , todas las mañanas Rosaura va en su bicicleta a comprar la leche y el pan a la bodega.
11	Si un día te acercas por este pueblo , seguramente la verás en su bicicleta . Pero, ten cuidado, porque ya no tiene frenos .

Cuadro 11. Secuencia didáctica del cuento Rosaura en Bicicleta. Saudith Vergara Heredia

Proceso de lectura

ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> • Predecir a partir de títulos e información periférica (imágenes, información de fuente, autor, etc.) • Activar conocimientos previos

Cuadro 12. Deconstrucción del texto etapa de contextualización del cuento Rosaura en Bicicleta. Saudith Vergara Heredia

Rosaura en Bicicleta

- Explorar qué sugiere el título: ¿Qué nos sugiere el título?
- Analizar la imagen: ¿Qué se observamos en la imagen?
- ¿De qué va a hablar el texto?
- Indagar sobre el autor (consultar en la web)
- Suministrar los antecedentes sobre el conocimiento que el estudiante requiere para acceder a la lectura/Aspectos claves de la lectura: Francia, vacilar, sorprender, imposible, remiendo, maracas, tinajeros, afilo, anteojos, cucharita, cantarina, calendario lunar, murmuró, alto, largo, cálculos, prometió, pedido, enorme, paquete, bodega.

ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
Estructura y propósito del texto	<ul style="list-style-type: none">• Usar unidades textuales (Orientación, Complicación, Resolución)

Cuadro 13. Deconstrucción del texto etapa de estructura y propósito del texto Rosaura en Bicicleta. Saudith Vergara Heredia

- Solicitar a un estudiante leer el texto en voz alta.
- Identificar y explicar la estructura del texto (Orientación, Complicación, Resolución).

ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
Lectura detallada	<ul style="list-style-type: none"> • Resaltar ideas principales • Rastrear participantes • Usar ilustraciones • Formular preguntas • Inferir información implícita • Establecer conexiones con otros contextos • Identificar y agrupar términos claves • Usar el contexto para inferir el significado de léxico desconocido • Reconocer el registro del texto

Cuadro 14. Deconstrucción del texto etapa lectura detallada del cuento Rosaura en Bicicleta. Saudith Vergara Heredia

- **Deconstrucción: lectura párrafo a párrafo:**
- Orientación
- Complicación
- Resolución
- Análisis oración por oración
- Llamar la atención sobre los recursos lingüísticos empleados: adjetivos, nombres, metáforas
- Llamar la atención sobre los elementos que establecen una conexión o relación en el texto:

- ¿Qué función cumplen las comillas “ ”, los signos de admiración ¡!, los signos de interrogación ¿? y el guión.
- Analizar el contexto que construye el texto: ¿qué implicación tiene?
- **Autoevaluación:** monitorear la comprensión
- Escoger una unidad textual y analizar su lógica:
- Ese señor puede ayudarme – dijo la señora Amelia -. Y lo llamó inmediatamente. (Uso del guión dentro del texto)
- ¿En qué puedo servirle, señora? (Intención comunicativa del autor con el uso de los signos de interrogación) – pregunto el hombre-. ¿Desea usted una cucharita cantarina, un calendario lunar, una mecedora de chocolate...
- No, - interrumpió la señora Amelia –yo quisiera... una bicicleta para mi gallina.
- Mmm...Mmmmnn (Intención comunicativa del autor, onomatopeya)– Murmuró el hombre-. Una bicicleta para una gallina es algo serio. Hay que hacerla a la medida. Tengo que saber el alto de sus patas y el largo de sus alas.

¿Cuáles son las inferencias que realiza el autor?

¿Cuál es el propósito fundamental del autor?

¿Cuál es el punto de vista del autor con respecto al asunto?

ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
(Re-)representación de las ideas del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenar la secuencia de los acontecimientos.

Cuadro 15. Deconstrucción del texto etapa de representación de las ideas Cuento Rosaura en Bicicleta. Saudith Vergara Heredia

- Solicitar a los estudiantes re-representar el texto mediante el ordenamiento de la secuencia:



ETAPA DE LA CLASE	ESTRATEGIAS SUGERIDAS
Reacción al texto	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar el texto • Identificar voces presentes y ausentes • Identificar vacíos en la información

Cuadro 16. Deconstrucción etapa reacción al texto Cuento Rosaura en Bicicleta. Saudith Vergara Heredia

6.3. Diseño Metodológico

La investigación se desarrolló con los estudiantes de las aulas de metodología flexible Brújula de la institución educativa distrital para el desarrollo humano María Cano. Grupo integrado por estudiantes en condición de extra-edad de los barrios Las Palmas, Carrizal, Buenos Aires, Siete de Abril, La Victoria y Luis Carlos Galán Sarmiento de la ciudad de Barranquilla.

Se busca abrir un espacio dentro de la escuela para articular el desarrollo de la enseñanza con procesos investigativos, que permitan mejorar la calidad de la educación pública, especialmente las metodologías flexibles, las cuales terminan siendo objeto de exclusión y desmotivación tanto para estudiantes como para docentes. Desde esta perspectiva el paradigma pertinente para la investigación es el crítico social. “El enfoque crítico, se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene.” (Melero, 2011, P. 343)

El acto de enseñar se enfoca como una actividad investigadora y la investigación como una práctica auto-reflexiva realizada con el fin de mejorar la intervención docente, a partir de la identificación y abordaje de situaciones problemáticas del aula, proporcionando una oportunidad para el mejoramiento docente y el fortalecimiento de la calidad educativa.

La investigación se enfocó en la acción reflexión, a través de la cual se abordó la situación problema a partir de la implementación de una nueva estrategia pedagógica, sistematizando el efecto que esta genera en el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y sociales. La investigación- acción posibilita transformar la práctica educativa, caracterizándose por su naturaleza práctica, participativa, emancipadora, interpretativa y crítica.

Elliott, el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción en 1993 como «un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (Citado por Murillo, 2010, p. 3)

La investigación acción “se caracteriza por ser un proceso cíclico, que permite transitar por un espiral dialéctico entre la acción y la reflexión, constituido por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar” (Murillo, 2010, p. 16).

Dentro de las técnicas de recolección de la información se utiliza la observación sistemática del proceso a partir de estrategias grabación de la clase y análisis documental: trabajo de los estudiantes y análisis de discurso.

Es necesario señalar que durante el proceso de recolección de la información se observará el rol docente durante el proceso de enseñanza, los discursos de los estudiantes en la construcción del aprendizaje y la percepción de los padres de familia, acudientes y/o cuidadores frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. Resultados

La propuesta de innovación que aquí se presenta fue concebida como investigación acción, y es producto de la identificación previa de un problema, el cual se viene abordando a partir de la implementación de la pedagogía de géneros, fue trabajada con estudiantes en condición de extra-edad de la metodología flexible Brújula de la IED para el desarrollo humano María Cano, con el propósito principal de generar motivación frente a la lectura y escritura en niños ubicados en contextos vulnerables, para tal fin se seleccionaron los géneros relatos (narración y anécdotas), relatos fácticos (recuento autobiográfico, recuento histórico), Procedimientos (procedimiento) e Informes (Informe descriptivo, informe composicional).

Durante este primer año de ejecución de la propuesta de innovación se trabajó en torno al diagnóstico del área de lenguaje de la institución lo que permitió el ajuste de la malla curricular, la estructuración del diseño del curso y construcción de la secuencia didáctica de la clase. Para la recolección de datos se realizó evaluación diagnóstica que permitió identificar las habilidades de los estudiantes para la lectura y escritura, estableciéndose un registro de entrada. De igual forma se realizaron tres grupos focales con la participación de estudiantes, docentes no becarios, padres de familia, docentes maestrantes, directivos y acompañamiento de la universidad del norte lo que permitió evidenciar:

Hallazgos	
Inicio de la Implementación	Durante la implementación
Los directivos y docentes tienen como expectativa que el proceso de formación y acompañamiento de becarios lleve al mejoramiento de la práctica de aula, de los procesos de evaluación, permita optimizar la comunicación y la retroalimentación de los procesos que se llevan a cabo en la escuela, además, de generar las estrategias para aumentar la motivación de los estudiantes, y docentes, facilitando el trabajo en equipo.	Se evidencian modificaciones en las prácticas educativas, que se reflejan en las planeaciones y ejecución de las secuencias didácticas. Los docentes muestran mayor interés en la articulación entre áreas y realizan registros fílmicos y anecdóticos de su quehacer pedagógico.
Los padres de familia y estudiantes expresaron su agradecimiento con la institución y la labor docente, sin embargo consideraron necesario dinamizar el desarrollo de las clases, con el fin de motivar a los estudiantes.	Los estudiantes y padres de familia, expresaron su motivación e interés en las nuevas metodologías empleadas para el desarrollo de la clase, comunicaron su percepción frente a la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la clase, su agrado frente a las adecuaciones que se viene realizando. Ante la socialización de la propuesta de innovación expresaron interés y unas altas expectativas.
Los docentes becarios expresaron una alta expectativa en cuanto al desarrollo de la maestría y la modificación en la práctica educativa, se percibe interés, sin embargo se manifestaron preocupaciones frente al proceso de sistematización de la práctica educativa.	Los docentes socializaron las innovaciones pedagógicas diseñadas y los avances en cuanto al proceso de implementación. Se perciben dominio de los referentes conceptuales y empoderamiento.

Cuadro 17. Comparación de hallazgos evidencias en la realización de grupos focales acompañamiento in situ
Universidad del Norte. Saudith Vergara Heredia

Se realizó registro fílmico del proceso de implementación de la clase, con el objeto de analizar la interacción que se establece entre docente y estudiantes, en razón de la construcción del conocimiento. Este proceso permitió identificar como la pedagogía de géneros posibilita el desarrollo de niveles de pensamiento complejo que trasciende de la recitación mecánica a la transformación de significados.

A continuación se presenta el análisis de discurso de la clase observada y los resultados en términos de logros adquiridos por la docente y por los estudiantes. Para lo cual se realiza presentación de registro anecdótico de la clase, para posteriormente identificar categorías y subcategorías presentes en la interacción, desde el discurso de ambos actores.

7.1. Registro anecdótico

El registro anecdótico corresponde al proceso de análisis de la clase observada, con el objeto de identificar el ciclo pedagógico de la Pedagogía de géneros textuales, a partir de la interpretación de la interacción ocurrida entre docente y estudiantes en las etapas la clase: contextualización, estructura y propósito del texto, lectura detallada, representación de las ideas del texto, reacción al texto y autoevaluación.

La clase observada corresponde a la asignatura de lenguaje, el tema desarrollado fue dentro del género relato, el subgénero narración, con un número de dieciocho (18) estudiantes asistentes.

ETAPAS DE LA CLASE	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Contextualización <ul style="list-style-type: none">• ¿Cómo contextualiza el/la docente la lectura del texto?• ¿Se evidencia una contextualización antes de la lectura del texto y con el texto?	10 minutos	<p>La clase se inicia con la presentación de la temática a trabajar, al igual que la socialización de los objetivos propuestos, la docente da instrucciones claras, dentro de las estrategias que se destacan se encuentra la predicción a partir de títulos e información periférica (identificación del título, autor, ilustrador, imágenes de la portada y la activación de conocimientos previos).</p> <p>Se resalta que la docente presento a los estudiantes la biografía del autor y de la ilustradora del texto. Al igual que los contextualizo con respeto a los países de origen y residencia de ambos.</p>
Estructura y propósito del texto <p>¿De qué manera guía el/la docente a los/as estudiantes en la identificación de la estructura y propósito del texto?</p>	12 minutos	<p>En este momento de la clase la docente emplea como estrategia el uso de las unidades textuales, se destaca que se hace una conexión entre los contenidos desarrollados la clase anterior y el ejercicio de lectura detallada del cuento. Lo que le permite a los estudiantes identificar en el texto la estructura de este ejemplar del género (orientación, complicación y resolución) y el propósito social del mismo. De igual forma se evidencia la lectura en voz alta por parte de varios estudiantes.</p>

Lectura detallada <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aborda el/la docente la lectura detallada del texto? • ¿Qué estrategias metodológicas emplea para guiar la comprensión de los/as estudiantes? 	40 minutos	<p>La lectura detallada es realizada con la participación de varios estudiantes, la docente hace relectura de los fragmentos identificando signos de puntuación, sustantivos, verbos y adjetivos y señalando el uso y/o función de estos por el autor en el texto, se percibió dentro de la interacción como la docente conducía a los estudiantes a la identificación de participantes, formulaba y reformulaba preguntas, inferían información implícita, se establecían conexiones con otros contextos. Se observó dinamismo y participación por parte de los estudiantes quienes activamente se vincularon en las actividades propuestas por la docente.</p> <p>De igual forma se empleó la identificación y agrupación de términos claves y la inferencia a partir del contexto del cuento. Para guiar la comprensión de los estudiantes, la docente ejemplifico, reforzó explicaciones, replanteó preguntas y relaciono el tema con situaciones de la vida cotidiana del estudiante.</p>
Representación de las ideas del texto <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera solicita el/la docente a los/as estudiantes representar su comprensión de la información leída en el texto? • ¿Promueve el/la docente la socialización de estas representaciones? 	8 minutos	<p>Las representaciones del texto se realizaron de manera oral con el acompañamiento del docente, quien se apoyaba en el tablero para enfatizar sobre las respuestas de los estudiantes y la construcción de sentido y significación de la historia, se recomienda generar una estrategia que permita profundizar más en esta etapa de la clase, ya que no se evidencia con claridad.</p>
Reacción al texto <p>¿De qué manera guía el/la docente la reacción de los estudiantes con respecto al texto leído?</p>	9 minutos	<p>Se percibe la mediación del docente en cuanto a identificar las voces ausentes y presentes en el texto, cuestionan al texto a través de la modificación del final de la historia, lo que permitió estructurar una moraleja y la modificación del título del cuento.</p>
Autoevaluación <p>¿De qué manera promueve el/la docente la autoevaluación?</p>		<p>La docente promueve en los estudiantes la identificación de emociones en torno al cuento, conduciéndolos frente al reconocimiento del fragmento que más les gustó. De igual forma se realizó monitoreo de la comprensión en el transcurso de la clase.</p>

Cuadro 18. Registro anecdótico de la clase observada metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

7.2. Análisis de la Interacción

El análisis de los registro de la clase, son una forma de aproximarse al estudio de las interacciones, permitiendo tener una visión panorámica de la clase y enmarcar su contexto. Este proceso implicó la transcripción de la clase, selección de fragmentos teniendo en cuenta los procesos y dinámicas que se desarrollan y permiten evidenciar la construcción de conocimiento a partir de la implementación de la innovación, para posteriormente establecer macrocategorías evidencias en el transcurso de la clase.

Las categorías identificadas en el análisis del discurso docente hacen referencia al empleo de la metodología, donde se perciben las subcategorías relacionadas con la contextualización, visibilización de la pedagogía, andamiaje, trabajo colaborativo, uso de recursos dentro del aula y promoción de la evaluación. Una segunda categoría identificada corresponde a metalenguaje que describe estrategias cognitivas para la enseñanza de la lectura. Igualmente se definió como categoría ambiente en el aula e interacción, las cuales registran manejo del espacio, cumplimiento de los acuerdos de convivencia y la interacción docente – estudiante. (Ver cuadro 19)

En el discurso de los estudiantes se establecieron las categorías metodología, donde se integran las estrategias para el aprendizaje de la lectura; para el desarrollo de la metacognición, la cual recoge los recursos utilizados por el estudiante en la clase para hacer evaluación del texto; y por ultimo las categorías de ambiente en el aula e interacción, que permiten el registro relacionado con la apropiación de la norma, participación activa e interacción con otros. (Ver cuadro 20)

CUADRO DE MACROCATEGORÍA DISCURSO DOCENTE	
METODOLOGÍA	
INSTRUCCIONES Y PROPOSITO DE LA CLASE.	El maestro presentó y propuso el plan de trabajo, así como la finalidad de la sesión
	El docente da a conocer el objetivo de aprendizaje a los educandos.
	La clase se desarrolló en coherencia con los objetivos de aprendizaje.
PEDAGOGÍA VISIBLE	El docente reconstruye la clase oralmente como estrategia metodológica.
	Realiza en su discurso enlaces entre la clase anterior y la siguiente.
	Al final de la clase resume logros obtenidos, y los aspectos más importantes de la sesión.
	El docente asignó tareas claras que los estudiantes lograron ejecutar.
TRABAJO COLABORATIVO	La docente promueve la discusión grupal.
ANDAMIAJE	La maestra refuerza las explicaciones a los estudiantes que mostraron dificultad para comprender conceptos o actividades.
	La docente replantea preguntas
	La docente ejemplifica
	La maestra relaciona el tema tratado con la realidad de los estudiantes
	La docente promueve que los estudiantes relacionen contenidos vistos con experiencias cotidianas.
	El docente hace uso de la pregunta con el propósito de promover la construcción de conocimiento.
	El profesor enriquece la información y eleva el nivel de conceptualización para profundizar los aprendizajes.
EVALUACIÓN	La docente evalúa negativamente y positivamente las respuestas de los estudiantes.
	La maestra realiza preguntas para monitorear la comprensión.
	La docente pregunta a los estudiantes para evaluar la clase y su dinámica.
	El docente promueve la coevaluación (evaluación entre estudiantes).
	El profesor orienta los procesos de autoevaluación de los educandos.
	El profesor promueve la argumentación solicitando a los estudiantes justificar sus apreciaciones.
	La docente evalúa formativamente partiendo de los errores de los estudiantes.
RECURSOS	El profesor hace uso adecuado de recursos durante el desarrollo de la clase.
	Distribuye el tiempo adecuadamente para el desarrollo y realización de actividades.
ESTRATEGIAS DE LECTURA	El docente promueve la predicción y la activación de saberes previos.
	El docente modela la lectura.
	Los estudiantes leen en voz alta.
	El docente promueve la relectura del texto.
	El docente emplea el parafraseo como estrategia de lectura.
	El estudiante evalúa el texto analizado

	El docente hace monitoreo de la comprensión a través de preguntas literales, inferenciales y críticas.
	El estudiante hace uso de organizadores gráficos para evidenciar niveles de lectura.
AMBIENTE EN EL AULA	
ESPACIO	El ambiente de trabajo es adecuado.
	El docente dispuso de los espacios adecuados para el desarrollo de la clase.
ACUERDOS DE CONVIVENCIA	Los estudiantes solicitan el turno de la palabra y lo respetan.
	Establece normas y acuerdos de convivencia claros y los da a conocer a los estudiantes.
	La docente recuerda a los estudiantes los pactos de aula cuando se hace necesario.
INTERACCION	
Participación de los estudiantes	El docente promueve la participación de los estudiantes durante la clase.
	Los educandos dan a conocer su opinión
Docente – estudiante.	La interacción entre docente y estudiantes se manifiesta de manera constante durante el trabajo en grupo, en la socialización de opiniones. Etc.

Cuadro 19. Macrocategorías identificadas en el discurso docente. Saudith Vergara Heredia

MACROCATEGORÍAS DISCURSO ESTUDIANTES	
METODOLOGIA	
ESTRATEGIAS DE LECTURA	Los estudiantes leen en voz alta.
	El estudiante realiza la relectura del texto.
	El estudiante evalúa el texto analizado
	El estudiante identifica estrategias para la comprensión lectora
METACOGNICION	
ESTRATEGIAS PARA APRENDER	El estudiante realiza en su discurso enlaces entre la clase anterior y la desarrollada.
	Al final de la clase el estudiante resume logros obtenidos, y los aspectos más importantes de la sesión.
	El estudiante formula preguntas
	El estudiante ejemplifica
	El estudiante relaciona el tema tratado su realidad
	Los estudiantes relacionan contenidos vistos con experiencias cotidianas.
	El estudiante enriquece la información y eleva el nivel de conceptualización
EVALUACIÓN	Los estudiantes se retroalimentan unos a otros
	Los estudiantes expresan su percepción frente al desarrollo de la clase y su dinámica.
	Los estudiantes argumentan sus respuestas para justificar sus apreciaciones.
AMBIENTE EN EL AULA	
TRABAJO COLABORATIVO	Los estudiantes desarrollan actividades en grupo.
ACUERDOS DE CONVIVENCIA	Los estudiantes solicitan el turno de la palabra y lo respetan.
INTERACCION	
Participación de los estudiantes	Los estudiantes participan durante la clase.
	Los educandos dan a conocer su opinión
Estudiante – estudiante.	La interacción entre estudiante y estudiantes se manifiesta de manera constante durante la socialización de opiniones. Etc.
Docente - estudiante	La interacción entre docente y estudiantes se manifiesta de manera constante durante el trabajo en grupo, en la socialización de opiniones. Etc.

Cuadro 20. Macrocategorías identificadas en el discurso estudiantes. Saudith Vergara Heredia

A continuación se presenta cuadro con las convenciones utilizadas para el análisis de la clase, que serán necesario para la comprensión de los fragmentos señalados en este capítulo.

INTR:	Introducción	SOC	Socialización	CONT	Contextualización	M	Maestro
R	Respuesta	OBJ	Objetivo	EE	Estrategia de enseñanza	E	Estudiante
ENP	Enunciado no pertinente	DR	Discurso regulativo	EI	Elaboración incorrecta	Et	Estudiantes en coro
CA	Comprensión académica	AND	Andamiaje	E+	Evaluación positiva	(...)	Silencio
I	Interrogante	DI	Discurso Instruccional	PV	Pedagogía visible	EC	Elaboración correcta
IS	Interacción significativa	AST	Asigna turno	ACL	Aclaración	IP	Invitación a participar
C	Confusión	X	Ausencia de contenido	F	Feedback	TS	Transformación de la experiencia

Cuadro 21. Convenciones para la interpretación de la clase observada metodología flexible Brújula. Saudith Vergara Heredia

La clase observada se desarrolló haciendo uso de herramientas tecnológicas, se percibe a través de los discursos desarrollados en la interacción la mediación del docente para nivelar los conocimientos de sus estudiantes y con esto democratizar la educación, posibilitando a todos los integrantes de la clase, acceder a la información con los recursos lingüísticos y gramaticales necesarios para el aprendizaje.

Se observa en el registro de la clase los momentos propuestos desde la perspectiva de la pedagogía de géneros, evidenciándose una contextualización enmarcada en la presentación de los objetivos, la activación de saberes previos y el apoyo en la interpretación de elementos

periféricos del cuento con las imágenes presentadas en la portada y contraportada. Lo que se constituye en una estrategia para la enseñanza de la lectura. (Ver cuadro22)

	Interacción	Observaciones
M	Bueno, hoy vamos a trabajar en la clase de lenguaje, la lectura de un cuento, la lectura de este cuento, la vamos a hacer con un propósito, qué es seguir profundizando en las narraciones. ¿Quién recuerda que es una narración?	CONT / OBJ
E1	Yo	R
M	A ver Luis, ¿Qué es narrar?	I – EE
E2	Narrar es qué, narrar es qué, qué, un qué, ¿cómo se llama?	R – ENP
M	¿Qué hace una persona cuando narra?...vamos a ver Wuanda	I – DR
E3	Es una pequeña palabra oral	R – EI
M	Es una palabra oral, y esta palabra oral hace referencia ¿a qué?	EE – E+
E4	A cuentos o historias	R- CA
M	A historias, Erick que recuerdas de narrar, de la narración	EE -
E5	Es contar cuentos	R – CA
M	Es contar un cuento, y en la narración solo se pueden contar cuentos	E+ - AND
E6	No, podemos contar mitos, leyendas	R - CA
M	Los mitos y las leyendas, también se narran o se cuentan, y vamos a dejar por aquí escrito por el tablero, una palabrita que Erick menciono que son los verbos y que decíamos que eran acciones... para más adelante mirar cómo estas palabras aparecen a lo largo del cuento.	E+ - EE – DI - PV

M	Nuestro cuento de hoy, se llama entonces, eh... tenemos que hoy vamos a trabajar, vamos a continuar trabajando la narración, cómo lo vamos a hacer, lo vamos hacer, a través de la lectura de un cuento, ese cuento se llama, ¿cómo se llama ese cuento?	CONT - OBJ
Et	Rosaura en Bicicleta	R

Cuadro 22. Secuencia 1. “Cuentos o historias”. Saudith Vergara Heredia

La docente busca conducir a los estudiantes a un proceso de lectura a través de lenguaje no verbal, y el uso de esos recursos para realizar un primer acercamiento con el texto, posibilitando la inferencia sobre la temática a desarrollar, de esta forma se hace visible la pedagogía. Se perciben en este fragmento de la clase el andamiaje realizado por la docente quien utiliza la pregunta con el propósito de promover la construcción del conocimiento, de igual forma se apoya este proceso con información bibliográfica del autor y la ilustradora. (Ver cuadro 23)

	Interacción	Observaciones
M	Rosaura en Bicicleta, ¿Cuál es el título de ese cuento?	E+ - I
Et	Rosaura en Bicicleta	R
M	¿Qué observamos en esta imagen?	I
E7	Una, una, una	REAC +
M	Tiene la palabra Erick, Luis, gracias	AST
E8	Una señora meciéndose en el mecedor, un gato, un perro, y una tortuga.	R
M	Una tortuga, bien, que observa Luis.	E+ - AST
E9	Que, que, hay una casa, allí adelante y esta coloreado, todo así	R

M	Bien, entonces, de que creen ustedes que nos va a hablar este cuento, José, ¿De qué crees tú que nos va a hablar este cuento?, teniendo en cuenta el título y teniendo en cuenta esta imagen, ¿qué podríamos decir, de que nos va a hablar el cuento?, ahora te doy la palabra a ti Wanda, vamos a escuchar a José, que no ha participado casi hoy.	PV – DR
E10	Que Rosaura, va a manejar una bicicleta	R – EC
M	Eso es lo que ustedes están diciendo, bueno. ¿Quién es el autor de este cuento?,	I – EE
E15	Rosaura	R
E16	El autor es Daniel Barbot	R
M	Muy bien Daniel Barbot, yo les había traído preparada la biografía para conocer donde nació y donde vive este autor.	AND

Cuadro 23. Secuencia 2. “Rosaura va a manejar una Bicicleta”. Saudith Vergara Heredia

Es importante resaltar que la docente establece vinculación afectiva con los estudiantes, a partir de la identificación de la sensación que el niño experimenta al iniciar la clase. Lo que se constituye en un recurso que posibilita al estudiante conectarse con la dinámica de trabajo y ubica al estudiante como un sujeto activo e importante para la docente. (Ver cuadro 24)

	Intervención	Observaciones
M	Buenas tardes	INTR
Et	Buenas tardes	R
M	¿Cómo están?	SOC
Et	Bien gracias a Dios y usted	R
M	Bien, también, muy bien, gracias a Dios, ¿Cómo se han sentido hoy?	SOC

Et	Bien	R
M	Bien, excelente	SOC

Cuadro 24. Secuencia 3. “Bien, Excelente”. Saudith Vergara Heredia

El patrón discursivo que se evidencia en el desarrollo de la clase, responde a diversos tipos de intercambios de enseñanza, en el cual el docente transmite información o ideas que suelen ser presentado en forma de pregunta (I), dando lugar a la respuesta del estudiante (R), posteriormente el docente suele realizar evaluaciones positivas (E+). (Ver cuadro 25)

M	¿Para que los utiliza el autor?	16:27	I
E	Para separar	16:29	R
M	Para separar ¿Qué? José	16:30	E + - I
E	Cada parte de la historia.	16:34	R – IS
M	Separa cada parte de la historia. Muy bien	16:37	E+
E	Para narrar una conversación	16:40	R – IS
M	Esta narrando una conversación, entonces, cuáles de estos signos, utiliza el autor para separar las partes de la historia.	16:55	E+
E	Los puntos y las comas.	16:56	R – CA
M	Los puntos y las comas	16:57	E+

Cuadro 25. Secuencia 4. “Cada parte de la historia”. Saudith Vergara Heredia

Se observan muy pocas preguntas generadas por los estudiantes y las que se presentan están relacionadas con el cumplimiento de la tarea. (Ver cuadro 26) Este tipo de secuencia evidencia que la relación que se establece entre el docente y los estudiantes es asimétrica y

jerárquica, el docente conduce, orienta, da explicaciones media en la construcción del conocimiento y el estudiante se vincula dando respuestas o reformulando sus reacciones.

M	¿Y cómo sería la última parte para ti?	I
E	Sería, que, hay (...) yo le dejaría una moraleja, ¿le puedo dejar una moraleja?	R – I

Cuadro 26. Secuencia 5. “Moraleja”. Saudith Vergara Heredia

La docente evalúa formativamente, se apoya en las respuestas erróneas de los estudiantes para conducirlos hacia la construcción de conocimiento, asumiendo el rol de facilitador, mediador y reconstructor del aprendizaje, utilizando el discurso regulativo e instruccional para guiar el proceso, enriqueciendo la información suministrada y elevando el nivel de conceptualización para profundizar los aprendizaje. (Ver cuadro 27) La docente retoma información suministrada por los estudiantes, se apoya del recurso del tablero para representarla (uso de organizadores gráficos) y busca que los estudiantes entre sí reflexionen en torno a las respuestas emitidas y puedan hacer una construcción conjunta, reforzando las explicaciones a los estudiantes que mostraron dificultad. (Ver cuadro 30)

	Interacción	Observaciones
M	Bueno, entonces, Previamente, yo les había señalado unas palabras que ¿son?	I - PV
E1	Animales,	R – EC
E2	Personas	R – EC
E3	Rosaura	R – EC
E4	Personas, animales, lugares, objetos	R – EC
E5	La bicicleta	R – EC
E6	Esos son, esos son... sustantivos	R – CA

M	Sustantivos, y ¿que son los sustantivos? Entonces, Wuanda, mira allí hemos señalado, dijeron ustedes que señalamos, animales, personas,	E+ - I
Et	Lugares, objetos	R
M	Y Erick nos dice que esas palabras que señalamos allí, son sustantivos, entonces, esas palabras que se llaman sustantivos, ¿para qué sirven?	I - EE –AND
E7	Para crear una historia	R – IS
M	Sirven para crear una historia, pero, ¿Qué función cumplen dentro de la historia?	E+ - I
E8	Narrar	R
E9	Narrar a los animales, a las personas	R – EI
M	¿Los está narrando? (...)	I
E10	Si	R
M	Qué estamos haciendo en el cuento, ¿qué está haciendo el autor de ese cuento?, está narrando personas, animales o cosas. ¿Qué está haciendo entonces?	I – AND
E11	Los está haciendo.	R – EI
M	¿Los hace?	I
E12	Si	R
M	¿Y cómo los hace?	I
E13	Los pinta	R
M	Ya, eso lo pinta otra persona, pero en este caso las palabras que el autor utiliza Rosaura, Amelia, animales, gato, perro, bicicleta, tortuga, dentro de este cuento. ¿Para qué los utiliza el autor? Erick nos dijo que eran sustantivos y que hacían referencia a animales, personas	ACL – I – AND
E14	Para contar	R
M	Para contar, él está contando, pero estas palabras que función tienen dentro de este, de esta historia... ¿Qué está haciendo el autor aquí? , ¿Qué está haciendo? Erick	E+ - I – AND
E15	Esta describiendo, los, ... las personas que van a participar en la historia	R
M	¿Las está describiendo?	I
E16	Las está describiendo, las está narrando...creo	R
M	¿Las está narrando?	I
E17	No, las está describiendo, no narrando	R – C

M	¿Qué está haciendo el autor ahí?	I
E18	Narrando	R
M	Él está contando la historia, narrando, está claro que el autor durante todo el cuento está narrando, pero utiliza unas palabras que tú has llamado sustantivos, correctamente son sustantivos. Muy bien, ¿Pero para que las usa el autor?	AND – E+ - PV - F
M	Wuanda, Erick decía para describir.	AST – IP
E19	No	R
M	¿Está describiendo?	I
E20	No	R
M	No está describiendo, ¿está narrando?, sabemos que está narrando, pero estas palabras les están sirviendo a él, ¿para qué le sirven a él estas palabras? Allá veo una mano, ¿para qué?	AND – I – AST
E21	Para construir una oración	R – CA
M	Para construir una oración, y entonces, si el construye una oración, ¿qué función tienen esas palabras dentro de esa oración?	E+ - EE
E22	Ellos, esas palabras son las que unen el cuento.	R – CA
M	Unen el cuento. ¿Cómo así Erick?	E+ - I
E23	Ponen esos personajes, para que haya personajes.	R
E24	Para que haya más explicación sobre el cuento.	F
M	Bueno entonces esas palabras, (la docente escribe en el tablero) ustedes dicen que sirven para explicar, sirven para formar oraciones y unen, como fue que me dijiste Erick.	AND -
E25	Une el cuento	R
M	Une el cuento, pero también ustedes decían que sirven para, para, tener unos personaje.	E+ - AND
E26	Para describir a los personajes	R
M	¿Para narrar personajes?, ¿Qué decías tú de los personajes?	I
E27	Que son sustantivos	R – CA
M	Las palabras estas son sustantivos, y el autor las utiliza, tu decías que las utilizaba para mostrar unos personajes	AND
E28	Para que esas palabras se unan con el cuento,	R -

M	Aja	E+
E29	Y sea una historia con sentido.	R – IS
M	Se unen en el cuento, y es una historia con sentido	E+
E30	Porque si no tiene las palabras, va a hacer un cuento sin personajes.	R -
M	Entonces, no tendría personajes (escribe en el tablero)	EE-
E31	También los utiliza, para saber los nombre de esos animales,	R
M	Para saber los nombres de los animales, miren que importante, lo que acaba de decir José, (escribe en el tablero), para saber los nombres. Teniendo en cuenta estas cosas que ustedes me han dicho, estas ideas que ustedes me han dado, ¿Qué podríamos decir de los sustantivos?, ¿Qué sirven para qué?	E+ - EE – AND
E32	Para nombrar	R – CA
M	Para nombrar, y en este cuento, que nos está nombrando?	E+ - I
Et	A los animales, las personas, objetos y los lugares	R – CA

Cuadro 27. Secuencia 6 “Una historia con Sentido”. Saudith Vergara Heredia

La clase observada permitió identificar el uso de estrategias para la enseñanza de la lectura, se percibe como la docente la modela, igualmente promueve la lectura en voz alta por parte de los estudiantes y la relectura del texto, se pone en evidencia el monitoreo por parte del docente sobre la comprensión a través de preguntas literales, inferenciales y críticas. (Ver cuadro 28) El uso de estas estrategias facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a partir de la mediación del docente.

	Interacción	Observaciones
M	Muy bien José, vamos a ver entonces, siéntate, Vamos a revisar con un poquito más de detalle, que nos quiere decir el autor con ese párrafo.	DR – PV
M	Siéntate bien	DR

E1	Bueno, vamos a leerlo nuevamente. (La profesora lee la primera frase) quien sabe lo que significa la palabra vacilar.	PV – EE
E2	Yo diría, que lo dijo sin pensar	R
E3	Vacilar, es la palabra celebrar	R
M	Vacilar, ¿significaría celebrar?	AND
M	¿Tú que dices?	AST
E4	Osea, sin dudarlo	R
M	Sin dudarlo. ¿y cómo lo dijiste tú?	E+
E5	Sin pensarlo	R
M	Escuchemos como es, dice: (la docente lee nuevamente el fragmento.) Como lo dijiste tú.	
E6	Sin pensarlo	R
M	Entonces, en este caso, vacilar es una palabra, que puede resultar desconocida, o alguno antes, había escuchado esa palabra. ¿Antes habían escuchado la palabra vacilar?	DI – EE
E7	Si	R
M	¿Y sabias el significado?,	I
E8	No	R
M	no sabíamos el significado	ACL
M	Entonces, en este caso, como nosotros estamos encontrándonos en la lectura con una palabra nueva, que no sabemos su significado, ¿Qué necesitamos hacer?, saber el significado de esa palabra, vacilar, para poder entender lo que está pasando en el cuento. Lo que el autor me quiere transmitir. Entonces, en otro momento, cuando ustedes estén leyendo otro cuento distinto y se encuentren con una palabra desconocida, lo que tenemos que hacer es buscar el significado de la palabra, para	AND – PV –EE

	entender. Para eso les va a servir eso.	
E9	O relacionarla	R –IS
M	Entonces, podemos decir, Rosaura respondió (...)	EE
E10	Sin pensar	R – IS
M	Sin pensar, muy bien, Wuanda. O Rosaura respondió	E+ - DI
E11	Sin dudar	R

Cuadro 28. Secuencia 7 “Vacilar”. Saudith Vergara Heredia

Es importante tener en cuenta que durante el desarrollo de esta clase el docente va transcurriendo en el empleo de estrategias que buscan que el estudiante pueda tomar conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje, por lo que emplea estrategias instructivas metacognitivas que se evidencia al momento de justificar las razones que orientan la tarea, en este caso específico la docente remarca el para qué será útil cada una en la comprensión del texto, igualmente dirigió la atención de los estudiantes hacia aspectos específicos de la relectura. (Ver cuadro 28 y 29)

	Interacción	Observaciones
M	(Continúa la lectura del cuento.) Entonces, nuevamente, estoy señalando aquí en rojo nombre de personas, nombres de animales, Rosaura, señora Amelia, bicicleta, gallina y Rosaura, esos serían los sustantivos, que nombran personas, animales o cosas, lo que ustedes me dijeron. Voy a hacer, voy a detenerme en algo que me parece importante, y son unas figuras que utiliza el autor son las siguientes. (La docente se acerca al tablero y lee fragmento por fragmento, encerrando los signos de puntuación) ¿Qué está pasando allí?	EE – PV – DI - AND

E	Hay pausas, que son los dos puntos.	R
M	Hay unas pausas	E+
E	Hay signos de interrogación y signos de admiración	R
M	¿Qué ibas a decir Wanda?	AST
E	Que los signos de interrogación sirven, como si fuera una pregunta.	R – EC
M	Entonces, lo primero que nos vamos a preguntar es, ¿Para qué utiliza el autor todos estos signos?, ¿Qué están señalados aquí?, ¿cuáles están señalados?	EE – DI
Et	Las comas, los dos puntos, signos de interrogación, signos de admiración, guiones y punto final.	R - IS
M	¿Para que los utiliza el autor?	I
E	Para separar	R
M	Para separar ¿Qué? José	I
E	Cada parte de la historia.	R – IS
M	Separa cada parte de la historia. Muy bien	E+
E	Para narrar una conversación	R – IS
M	Esta narrando una conversación, entonces, cuáles de estos signos, utiliza el autor para separar las partes de la historia.	E+
E	Los puntos y las comas.	R – CA
M	Los puntos y las comas	E+
E	Dos puntos	R – CA
M	Puntos y comas, muy bien. ¿Y cuáles utiliza para narrar la historia?	E+ - DI
E	Los guiones	R

M	Los guiones, los guiones los utiliza para presentar ¿Qué?, ¿Qué presenta con los guiones?	E+ - DI
E	Lo que dice el personaje.	R – CA

Cuadro 29. Secuencia 8 “Cada parte de la historia”. Saudith Vergara Heredia

Se percibe en la interacción establecida en la clase observada que el docente intenta provocar un nuevo reto en el estudiante que le permitan cuestionar su respuesta y se fuercen a modificarlas. Este acompañamiento provee al estudiante una nueva manera de entender y enfrentarse a la tarea, esto supone activar zonas de desarrollo próximo para que a través de la mediación docente el estudiante adquiera la posibilidad de actuar de manera más autónoma. (Ver cuadro 30)

	Interacción	Observaciones
M	Léelo nuevamente, (la niña lee), ¿Cuáles son las que están nombrando?, ¿Cuáles palabras nombran allí?, ahh... cómo no te escucho.	EE
E	¿?No audible	X
M	Ahh, yo sé que no está señalado nada, vamos a señalarlo juntas, ¿Cuáles crees tú que son las palabras que nombran ahí?	EE - AND
E	Pensó	R - EI
M	Pensó ¿Está nombrando?, ¿Qué indica la palabra pensó?	AND - EE
E	Que está pensando... una acción, que va a hacer.	R - EC
M	Muy bien, una acción que está haciendo, no la va a hacer... si yo digo, la señora Amelia, el autor dice, la señora Amelia, quería que Rosaura se sintiera feliz y pensó. ¿En qué tiempo está ocurriendo eso?	E+ - AND – EE
E	Esta...	C
M	¿Ya pasó o está pasando?	AND

E	Va a pasar, va a pasar	R – EI
M	Y pensó	AND
E	Está pasando	R – EC
M	Está pasando, bien, me dijiste que era una acción que estaba pasando, entonces, pensó, si es una acción no estaría nombrando, porque nos está indicando una acción como muy bien lo dijiste tú. El resto de las palabras, ¿cuáles si nombra?	E+ - EE

Cuadro 30. Secuencia 9 “Va a pasar, va a pasar”. Saudith Vergara Heredia

En el discurso del estudiante se percibe que estos relacionan contenidos con vistos con experiencias de su vida cotidiana, en la construcción del conocimiento se retroalimentan unos a otros y pueden formular argumentos básicos para justificar sus respuestas. Lo que da cuenta de procesos de aprendizaje más complejos que han transcurrido de la elaboración no pertinente a la interacción significativa entre significados académicos y experienciales. (Ver cuadro 31 y 32)

	Interacción	Observaciones
M	Muy bien. Remiendo maracas. ¿Quién sabe qué significa la palabra remiendo?	EE – AND
E1	Arreglar	R
M	Remiendo, arreglar	E+
M	¿Tu habías escuchado antes esa palabra?, en que otros contextos podemos utilizar la palabra remiendo	AND – EE
E2	Arreglar	R
M	Sí, ¿pero en qué otras cosas, en que otras situaciones, en que otros contextos?	E+ - AND
E3	Remiendo puertas	R – IS
E4	No remediar, es como reparar, ejemplo...	F
E5	O renovar	F

M	¿Cómo?	I
E6	Meniar	R
M	Meniar, remendar, ya dijimos que, remendar era reparar, arreglar	E+ - EE
E7	Pegar	R
M	¿Pegar qué?	I
E8	Una cosa con la otra	R
M	Una cosa con la otra, pero uno escucha generalmente esa palabra, Donde la han escuchado ustedes.	E+ -EE
E9	Yo la he visto, en una película.	R – IS
M	¿Qué remendaron?	I
E10	Remendaron un tapete	R
M	Remendaron un tapete. Muy bien	E+
E	Es coser	R
M	También se pueden utilizar, o se escucha, en el contexto de la costura, y hace referencia a coser, bien.	E + -F

Cuadro 31. Secuencia 10 “Remendar”. Saudith Vergara Heredia

El estudiante realiza inferencias a partir del contexto en el que se encuentra la palabra, constituyéndose esta en una estrategia para el aprendizaje de la lectura. Se puede inferir que a lo largo de la clase los estudiantes se tornan más reflexivos ante la lectura del cuento. Es importante resaltar que aunque no se encuentran aún en un nivel de autonomía se vienen haciendo construcciones que le posibilitan apropiarse de las características del género y comprender la selección gramatical realizada por el autor. (Ver cuadro 31 y 32)

	Interacción	Observaciones
M	Después de hacer complicados cálculos. ¿Qué significa la palabra cálculos, en este contexto del cuento?	EE – DR

E	Es calcular es, sumar, multiplicar y dividir, todo lo que tenga de la matemática.	R – IS
M	En este contexto entonces esa palabra cálculo hace referencia.	I
E	A la matemática	R
M	A las operaciones matemáticas, que tuvo que hacer para poder hacer la bicicleta con las medidas, como lo decía Wuanda, ¿las medidas de quién?	E+ - EE
Et	De la gallina	R

Cuadro 32. Secuencia 11 “Sumar, multiplicar y dividir”. Saudith Vergara Heredia

El docente utiliza estrategias socioafectivas que se dirigen no solo a generar un entorno apropiado para la comprensión y análisis del texto, sino que busca enfatizar en la identificación de emociones en los personajes. (Ver cuadro 33 y 34)

	Interacción	Observaciones
M	Bien. Bueno, ya Luis nos dijo lo que se observa en esa imagen. ¿Qué podemos inferir que está pasando ahí?	E+ - EE
E	Una fiesta	R
M	EL cumpleaños, muy bien José. El Cumpleaños de Rosaura. ¿Y todos los que están ahí con sombrero de cumpleaños que serían?	E+ - EE
E	Invitados	R
M	Que son las mascotas de Amelia. ¿Qué sentimientos, podemos nosotros considerar, que están sintiendo las personas y los animales que hacen parte de ese cumpleaños?	EE
Et	Felicidad, asombro	R
M	¿Quiénes pueden estar sintiendo felicidad?	I

Cuadro 33. Secuencia 12 “Felicidad, asombro”. Saudith Vergara Heredia

La docente indaga sobre las sensaciones que se produjeron con el desarrollo de la actividad, lo que evidencia una forma de promover la autoevaluación y adicionalmente busca que los estudiantes expresen su reacción ante el texto con preguntas orientadas por su intervención. (Ver cuadro 34 y 35)

	Interacción	Observaciones
M	Este es la parte de atrás del cuento y ahí dice (la docente lee), ¿Qué quiere decir Jhon Sebas?	EE
E	Son cuentos	R
E	Son cuentos que ha escrito...	R
E	Daniel Barbot	R
M	Ahh, eso muy bien José, son otros de los cuentos que ha escrito Daniel Barbot. Excelente, ¿cómo se sintieron con la lectura de este cuento?	E+ - EE
E	Muy bien,	R
E	Feliz	R
E	Excelente	R
M	¿Cuál fue la parte que más les gusto? Va a ir uno solo, con la pregunta que haga, uno solo, y voy a hacer varias preguntas,	EE – DR

Cuadro 34. Secuencia 13 “Mi parte favorita”. Saudith Vergara Heredia

Se destaca en el desarrollo de la clase la participación de los estudiantes y el clima del aula, los niños reconocen las normas, escuchan y solicitan el uso de la palabra, ante situaciones de indisciplina la docente regula recordando las normas de manera respetuosa, en el discurso de la docente se percibe claridad frente a la implementación de la pedagogía, aspecto que se evidencia en la reconstrucción oral de la clase y el resumen de logros obtenidos. En el discurso de los estudiantes se perciben procesos reflexivos que dan cuenta de la construcción del

conocimiento y la elaboración de argumentos a partir de los elementos aportados por el cuento, en la etapa de deconstrucción del género. (No, es imaginar posibles y después llevarlos a cabo. ¿Qué significa llevarlos a cabo?, que podrías hacerlos, que los quieres hacer. (Ver cuadro 35 y 36)

	Interacción	Observaciones
M	Bueno, ahora, ¿Qué le cambiaría ustedes a este cuento?	EE – PV
E	Yo le cambiaría la última parte que el señor se resbalo.	R
M	¿Y cómo sería la última parte para ti?	I
E	Sería, que, hay, yo le dejaría una moraleja, (...) ¿le puedo dejar una moraleja?	F
M	Si, ¿Qué moraleja le dejarías?	E+
E	Que siempre hay que luchar por sus sueños.	R
M	Muy bien, ¿Qué otra parte les gustaría cambiar o ampliar?	TS
E	Este, que, que no solo Rosaura fuera, la que hubiera tenido una bicicleta, sino todos los animales.	R
M	Todos los animales tuvieran bicicleta	E+
E	Que Rosaura, tuviera una casita para guardar su bicicleta y meterse ahí para dormir con su bicicleta	R
M	Melysa,	AST
E	Que en vez de una bicicleta, no se llamara Rosaura en bicicleta, sino Rosaura y su telescopio	TS
M	¿y para qué telescopio?	I
E	Para ver las estrellas y para que se ponga a estudiar	R
E	Astronomía	R
M	Muy bien, ahora	E+
E	Yo también quiero cambiar el...	REACC+
N	El final, bueno	R
E	No, el título	ACL
E	Seria Rosaura cumpliendo sus sueños	TS

M	Muy bien, miren que bien, Wuanda le pondría no Rosaura en bicicleta, sino Rosaura cumpliendo sus sueños. Excelente	E+
M	Bueno, ahora, vamos a hacer un recuento de cuáles fueron las estrategias que <u>utilizamos</u> para la comprensión de este cuento.	PV - EE

Cuadro 35. Secuencia 14 Rosaura cumpliendo sus sueños. Saudith Vergara Heredia

Un aspecto importante en la interacción y que se evidencia en el discurso del estudiante, es la toma de conciencia de frente a su proceso de aprendizaje, la docente al finalizar la clase reconstruyo conjuntamente con los estudiantes las estrategias utilizadas para leer y comprender el texto, señalando la funcionalidad de estas y visibilizándolas como una estrategia que puede también ser utilizada por ellos al momento de leer de manera independiente un texto. Analizando cuidadosamente la intervención de la secuencia anterior y la siguiente se observa que el docente habla con carácter personal y en plural dejando claro que la identificación de estrategias utilizadas es una construcción colectiva. (¿Cuáles fueron la estrategias que utilizamos?), ¿Qué más utilizamos como estrategia para comprender al leer, al momento de leer?). (Ver cuadro 35 y 36)

	Interacción	Observaciones
M	Aja, ¿que <u>hicimos</u> con eso?, aja ¿qué <u>hicimos</u> primero?	I
E	Oración	R
M	Cuando tú me dices acciones, nombres, verbos sustantivos, ¿Qué hicimos con eso?	I
E	Hicimos una lectura	R
M	¿ <u>Qué hicimos</u> con esas palabras dentro del cuento?	I
E	Lo unimos con la lectura	R –IS
M	Lo unimos con la lectura. ¿De qué forma lo unimos?	E+
E	Buscamos su significado	R –IS

M	Primero estamos en los sustantivos, los nombre, los adjetivos, los verbos, ¿Qué <u>hicimos</u> dentro del texto del cuento?, ¿Cómo se los presente yo?	I
E	Subrayamos	R
M	Subrayamos	E+
E	Los verbos,	E
M	Los verbos	E+
E	Los sustantivos	R
M	Los sustantivos	E+
E	Las acciones	R
M	Las acciones, las cualidades, los señalamos, los identificamos en el cuento. ¿Para qué <u>nos sirve</u> identificar los sustantivos, los verbos y los adjetivos dentro del cuento?	E+ - EE – AND
E	Para saber dónde están	R
M	Pero aparte de saber dónde están. ¿Para qué más <u>nos sirvieron</u> en este caso?	I –EE
E	Para saber su significado	R
E	Para completar la historia	R
M	Completar la historia, ubicarlos en el texto, pero ustedes también decían que conocimos con esto personajes del cuento, los sirvieron también para conocer las acciones de esos personajes, las cualidades de esos personajes, bueno, ¿Qué más hicimos como estrategia, Qué más utilizamos? Ya vimos identificamos sustantivos, adjetivos y verbos.	PV – EE – AND
E	Los puntos de ...	R
E	Signos de puntuación	R
M	Identificamos el uso de los signos de puntuación	E+
E	Puntos suspensivos	R
M	¿Qué más utilizamos como estrategia?	I
E	Puntos suspensivos	R
M	Que es otro tipo de signo de puntuación. ¿Qué más <u>utilizamos</u> como estrategia para comprender al leer, al momento de leer?	ACL – I

E	Las subrayaciones	R
M	Las subrayamos, las subrayamos muy bien, pero, ¿Qué más hicimos?	E+ - I
E	Buscamos los significados en el diccionario	R – IS
M	Buscamos los significados, en este caso no lo hicimos en el diccionario, pero ustedes cuando estén leyendo ustedes si lo pueden hacer, en este caso <u>nosotros nos apoyamos del contexto</u> del cuento para inferir los significados?, ¿Qué sería inferir?	E+ - PV –EE
E	Pensar	R
M	Pensar	E+
E	Imaginar posibles significados	R
E	<u>No, es imaginar posibles y después llevarlos a cabo. Que significa llevarlos a cabo, que podrás hacerlos, que los quieres hacer.</u>	R – TS
M	Que los podemos en este caso entender, de acuerdo al contexto.	E+

Cuadro 36. Secuencia 15 construyendo significados. Saudith Vergara Heredia

Se percibe en la siguiente secuencia como el docente articula los conocimientos trabajados en la clase anterior, con el ejercicio de deconstrucción de la clase, se observa como busca que los estudiante identifiquen la estructura del genero modelado y valida las distintas construcciones de los estudiantes, mostrando una actitud de respeto hacia estos. (Ver gráfico 37)

	Interacción	Observaciones
M	Ahora quiero que recordemos lo que vimos la clase anterior. Recuerdan la clase anterior.	PV
E	La narración	R
M	Muy bien, la narración, estuvimos trabajando la clase anterior la narración, y decíamos que la narración hace parte del género de los relatos, y también recuerden que decíamos que la narración tiene, el autor presenta la narración a través de tres momentos que son: el primer momento que es la orientación, les voy a recordar aquí el segundo momento que es	PV
E	Nudo, muy bien	R – CA

M	¿El nudo hace referencia a qué?	I
E	A problemas	R – CA
M	A problemas	E+
E	Situaciones	R – CA
E	Que pasan durante la historia	R – CA
M	A ver nos devolvemos. ¿La orientación qué sería?	PV
E	El comienzo de la historia	R – CA
M	El inicio, ¿Qué pasa ahí?	E+ -EE
E	Es donde describen los personajes	R – CA
M	Se presentan los personajes	E+
E	Orientan al lector frente a lo que va a pasar en la lectura	R – CA
M	Orientan al lector frente a lo que va a pasar en la lectura. ¿Y después que pasa?	E+
E	Nudo	R – CA
M	Nudo. ¿Qué sería qué?	I
E	Problemas que pasan dentro de la historia,	R – CA
M	Problemas o complicaciones de la historia. Y el desenlace ¿sería qué?	E+ - I
E	Cuando se acaba el problema	R – CA
M	Se resuelve muy bien el problema, que sería la resolución, teniendo ya claridad sobre cuáles son esos momentos de la narración, que estuvimos trabajando en la clase pasada, vamos a identificar dentro del cuento Rosaura en Bicicleta, esos tres momentos. ¿Cuál sería entonces la orientación de este cuento? A ver Wuanda, Wuanda pidió primero la palabra.	PV – AND
E	Cuando dice que le gustan demasiado los animales	R – IS
M	Bien, le gustan los animales	E+
E	Y que presenta una gallina que es muy hermosa.	R – IS
M	Y dice que hay una gallina hermosa, muy bien. ¿Cuál sería entonces el momento de la complicación?, ¿cuál sería la complicación del cuento?, vamos a ver José.	E+ - I

E	Cuando no le pueden comprar la bicicleta a Rosaura	R – IS
M	Cuando a Rosaura no le pueden comprar su bicicleta. Cuando Rosaura dice quiero una bicicleta y no se puede conseguir una bicicleta de gallina.	E+ - F
E	No existen	R
M	¿Cuál sería la otra parte que nos hace falta? Jhon Sebas	I – AST
E	De que se le hace realidad y le consiguen una bicicleta	R
M	Viene la resolución del cuento, que es el desenlace y tú me decías ¿qué?	AND
E	Le consiguen la bicicleta a Rosaura	R
M	Le consiguen la bicicleta a Rosaura, ¿Cómo lo resuelve la señora Amelia?	I – AND
E	Se la compra a un señor que va pasando por la calle	R
M	Se la compra, vea usted deme esa bicicleta, venga tráigamela.	AND
E	Se la hace	R
E	La manda a hacer	R
M	La manda a hacer, porque ustedes recuerdan, recuerdan antes que ella salió primero y demoro todo un día buscando la bicicleta y luego en la noche muy cansada y además triste. Y cuando ve al señor que dice que el remienda y arregla y hasta le hace patines a los perros, ella dice esta es la solución y la encarga. Entonces, como lo resuelve ella.	AND
E	Encargando la bicicleta	R
M	Encargando una bicicleta, y de esa manera puede hacer feliz a la gallina. Bueno, muy bien, para la próxima clase, vamos a trabajar, para la próxima clase van a traer un cuento pequeño, lo van a traer, van a traer un cuento pequeño, ustedes lo traen, puede ser en fotocopia o puede ser el texto, y vamos a trabajar ese cuento, en grupo dentro de la clase, Voy a prender acá (la docente prende la luz y escribe en el tablero) bueno para la próxima clase, trae cada uno un fragmento de un texto, para trabajarlo aquí y lo vamos a trabajar en grupo, no lo van a hacer, lo van a traer, para finalizar entonces en la próxima clase ahora hicimos un ejercicio relacionado con lectura, hicimos la lectura de un cuento, y lo hicimos a través de la lectura párrafo a párrafo, fragmento a fragmento de ese cuento. ¿Qué estamos aprendiendo ahí?	E+ - PV

E	Lectura	R
E	Y comprensión lectora	R
M	Estamos aprendiendo a leer, y estamos aprendiendo unas estrategias que nos sirven para comprender las lecturas. En la próxima clase, vamos a trabajar ese mismo texto, pero escritura; es decir a partir de aquí vamos a identificar cuáles son las estrategias que nos servirían para nosotros después poder escribir un texto del mismo texto narrativo con las características que tienen ese mismo texto. Dime Erick	PV

Cuadro 37. Secuencia 16 “Cuando se acaba el problema”. Saudith Vergara Heredia

Las interacciones desarrolladas en el transcurso de la clase observada dan cuenta de la intención del docente, por facilitar la construcción del conocimiento, abordando el ejemplar del género trabajado a partir de estrategias de enseñanza que le posibilitan deconstruir conjuntamente con los estudiantes el texto teniendo en cuenta su estructura, las selecciones gramaticales, el propósito social del texto y las voces ausentes y presentes; al finalizar la clase asigna tareas y ubica al estudiante con respecto al propósito de la siguiente clase. Los niños participaron activamente, se mostraron receptivos, intercambiaron opiniones y conectaron sus experiencias con la lectura del cuento. (Ver cuadro 38 y 39)

	Interacción	Observaciones
M	Bueno ya para hacer el cierre de la actividad, voy a hacer una pregunta. ¿Cuál consideran sería el propósito del autor aquí?	PV - EE
E	Darnos a entender que todo es posible	R
E	La escritura, Escribir	R
M	¿Para qué?	I
E	Transmitir una enseñanza a las personas	R – IS
M	Para transmitir una enseñanza a las personas. ¿Para qué más?	E+ - I

E	Para que los niños lo lean.	R
M	Para que los niños lo lean.	E+
E	Y se diviertan, leyendo este hermoso cuento	R – IS
M	Muy bien, entonces el propósito del texto en este caso, es que las personas que lo leen que pueden ser niños o adultos, disfruten a través de la lectura de este cuento. Aquí habían varias voces que usted lo señalo muy bien Jhon, eran las voces de quien las que aparecían presentadas por el autor, ¿Cuáles eran las voces presentes?	PV – EE
E	Amelia	R
M	La voz de Amelia	E+
E	Rosaura	R
M	La voz de Rosaura	E+
E	Y el señor ese	R
M	La voz del señor, eran voces presentes en el cuento, y que el autor los presentaba a través de los guiones. Y había una voz ausente, ¿de quién sería esa voz ausente?	EE
E	Del escritor	R
M	¿y qué hacia el escritor?	I
Et	Narraba	R
M	Narraba la historia, Muy bien.	E+

Cuadro 38. Secuencia 17 “Se diviertan leyendo”. Saudith Vergara Heredia

	Interacciones	Observaciones
M	Estamos aprendiendo a leer, y estamos aprendiendo unas estrategias que nos sirven para comprender las lecturas. En la próxima clase, vamos a trabajar ese mismo texto, pero escritura; es decir a partir de aquí vamos a identificar cuáles son las estrategias que nos servirían para nosotros después poder escribir un texto del mismo texto narrativo con las características que tienen ese mismo texto. Dime Erick	PV
E	Seño en la clase que viene hay que traer un libro conseguido o hecho.	I
M	No, no, no van a traer un libro conseguido, van a traer colores, van a traer una partecita de un cuento, o pueden traer un cuento y de	ACL - PV

	<p>ahí sacamos una partecita, pero en la próxima clase, primero vamos a trabajar en la primera parte de la próxima clase, vamos a trabajar este mismo texto, pero vamos a trabajar escritura, que serían las estrategias que podemos utilizar para poder escribir otros textos similares a este del género narrativo, teniendo en cuenta las características y el propósito del autor y después vamos a trabajar con los fragmentos de los cuentos que ustedes traigan.</p>	
--	---	--

Cuadro 39. Secuencia 17 “Se diviertan leyendo”. Saudith Vergara Heredia

7.3. Integración de resultados

La clase de lenguaje con los estudiantes de metodología flexible se desarrolló de manera coherente y clara teniendo en cuenta los objetivos propuestos por la docente, quien inicia la clase contextualizando al estudiante a partir de la activación de saberes previos, el uso de elementos periféricos del cuento y ampliando información sobre la biografía del autor y de la ilustradora.

La docente en su metodología utiliza estrategias para la enseñanza de la lectura, dando participación a los estudiantes quienes realizaron lectura en voz alta y detallada del texto, de igual forma se percibe como la docente busca conducir el proceso para que los estudiantes identifiquen la estructura general de este género modelado y el propósito social del autor.

Es necesario señalar que a pesar que aún se mantiene un patrón discursivo asimétrico y jerárquico, el acompañamiento docente tiene una tendencia hacia un patrón más comunicativo, por lo que se considera necesario continuar la implementación de las otras etapas de la clase, con el fin de conseguir el paso de la heteronomía hacia la autonomía.

Se evidencia apropiación de la docente de la pedagogía y en el transcurso de la clase se percibe como el discurso de los estudiantes refleja más profundidad en su análisis, lo que les permite reaccionar ante el texto y sugerir modificaciones. La intervención de la docente relacionada con la toma de conciencia sobre las estrategias que se estaban utilizando para la comprensión del texto, apuntan a generar procesos metacognitivos en los estudiantes, quienes reflexionan conjuntamente con la docente sobre la forma como están aprendiendo.

Los niveles de aprendizaje que se percibieron en el desarrollo de la clase fueron el enunciado no pertinente, el recitado mecánico, la comprensión académica, para posteriormente en las últimas secuencias de la clase interactuar con los significados académicos y experienciales, en

algunos fragmentos muy cortos se presentan niveles de transformación de significados, se podría pensar que se realizan aún en un nivel muy bajo, resultando de la mediación docente y el andamiaje realizado durante la clase.

Teniendo en cuenta lo anterior la pedagogía de géneros textuales viene posibilitando a los estudiantes de metodología flexible Brújula, leer su contexto, deconstruirlo, construirlo conjuntamente entre la docente y sus pares, para posteriormente elaborarlo, abriéndose el camino a la emancipación de sus mentes, democratización de la educación y transformación de realidades.

8. Reflexión sobre la práctica realizada

**“Un paso hacia adelante,
es posible a través de la mirada reflexiva hacia atrás,
enseñar y enseñar-se con plena conciencia del acto educativo,
permite la transformación de realidades y
conduce el aprendizaje en doble vía”.**

Saudith Vergara Heredia

Día a día, experiencia tras experiencia va generando en cada individuo la posibilidad de apropiarse de los recursos inmersos en la cultura y la sociedad. Ser docente en el país del Sagrado Corazón es un compromiso que implica la apropiación de herramientas pedagógicas para posibilitar la emancipación de las poblaciones más vulnerables y oprimidas dentro de este sistema social.

El proceso de cualificación docente se genera como estrategia del Ministerio de Educación para mejorar la calidad educativa de Instituciones oficiales del país que cuentan con adecuados procesos de mejoramiento y que requieren un acompañamiento para llegar a un nivel de excelencia.

Ser docente becaria de un nivel de postgrado, no solo constituye un sueño y meta profesional, es la reafirmación del compromiso ético que se asume al elegir la profesión docente y con esto la formación de una nueva generación crítica, reflexiva y responsable de sus acciones, con la capacidad para interactuar consigo mismo, sus semejantes y su entorno.

Mi ejercicio docente antes de la formación como maestrante no distaba mucho de lo que regularmente se hace dentro del aula, planeaba teniendo en cuenta las directrices de la

metodología flexible, sin embargo la práctica docente se enfocaba hacia el desarrollo de contenidos y la evaluación respondía a un nivel de conocimiento y comprensión. El patrón de interacción que desarrollaba era asimétrico y jerárquico, los estudiantes tenían pocas oportunidades de participación y el rol docente giraba en torno a la regulación y transmisión de información. Los estudiantes se mostraban apáticos a la clase, se dormían y eran frecuentes los comportamientos disruptivos en el aula. Era una rutina diaria llena de insatisfacciones y malestares que lograba evadir, sin tener conciencia real de mi intervención en la formación de los estudiantes. Tal como lo presenta el mito de Sísifo era un esfuerzo inútil e incesante, en este entonces me encontraba imposibilitada para confrontar mi pasividad ante lo absurdo.

Mi formación como psicóloga era insuficiente para poder entender como había quedado sumergida en el tránsito de la rutina, vincularme académica, profesional y personalmente a la maestría en Educación de la Universidad del Norte, fue la puerta de entrada para modificar mis interacciones en el aula, tomar conciencia frente al impacto de mi intervención en la vida de mis estudiantes y en el mejoramiento de la calidad educativa del país. Esta formación me permitió apropiarme, empoderándome frente saber, saber hacer y ser docente, lo que posibilitó el desarrollo de las competencias de planeación, adquiriendo habilidades para el reconocimiento de modelos pedagógicos, apropiación de lineamientos y estándares curriculares, articulación de la práctica educativa con los derechos básicos de aprendizaje, diseño del curso y de la secuencias didácticas; implementación, entendí que siempre hay cosas nuevas que aprender y esto requería que yo misma contara con la habilidades para leer, escribir y hacer de la lectura una herramienta para aprender, ejecutar la clase a través de los momentos propuestos por la pedagogía de géneros textuales, acompañar el proceso educativo con un rol más comunicativo y conducir al estudiante a su participación activa; evaluación, logre orientar los procesos a partir de la re-flexión de cada

acto, acción y palabra y teniendo en cuenta los otros niveles de pensamiento más complejos (Aplicación, análisis, síntesis y evaluación).

Los logros más significativos que dejan en mi vida esta experiencia de formación es la transformación de mi práctica docente, enmarcada en la pedagogía de géneros textuales que se evidencia en la sistematización de esta primera parte de la ejecución de la innovación, las etapas para la enseñanza propuestas por la escuela de sydney han posibilitado la mediación en el aula, a partir del andamiaje del proceso y con esto dinamizar la participar de los estudiantes, quienes se muestran más motivados y sus intervenciones dan cuenta de procesos de pensamiento más complejos, generando conciencia sobre su propio proceso de aprendizaje.

Mi ejercicio docente y vida después de este aprendizaje, es una experiencia de significaciones y construcciones conjuntas que seguramente nos permitirán (docente – estudiante) cuestionar la realidad y transformarla. Este es el camino para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa.

9. Conclusiones

La sistematización de resultados de esta primera etapa de implementación de la propuesta de innovación permitió resignificaciones conceptuales y prácticas que viene contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa. El ejercicio docente debe pensarse desde la contribución a la construcción del conocimiento y frente al mejoramiento de los recursos discursivos y comunicativos de los estudiantes que permitan la interacción en su contexto con las herramientas para sustentar sus ideas. A continuación se presentan las principales conclusiones evidenciadas en la ejecución de la innovación.

1. El análisis desarrolla permite enmarcar la enseñanza como un acto real cuya incidencia repercute en el escenario simbólico (construcción de significados) de quien aprende (estudiante). Aprender implica la articulación de experiencias significativas¹ que se establecen con el contexto social y cultural (el barrio, la escuela, el aula, etc) y que se incorporan al entramado de saberes establecidos en la estructura cognitiva de un individuo.
2. El proceso de enseñanza – aprendizaje se articuló en la relación dinámica que se constituyó con el docente, y fueron las diversas estrategias metodológicas generadas por este, lo que posibilitó a los estudiantes analizar los diferentes puntos de vista, elaborar explicaciones y establecer una relación con el conocimiento.
3. Abordar la enseñanza desde la pedagogía de géneros textuales requirió que el docente

¹ Entiéndase por experiencias significativas aquellas que son susceptibles de generar motivación e interés y dejar una impronta desde lo afectivo, que posibilita la movilización de conceptos y nociones ya establecidas. No toda experiencia genera un aprendizaje y no toda actividad del aula, conduce al desarrollo de niveles de pensamiento.

estableciera una relación entre el discurso cotidiano que se adquiere en el entorno familiar y social y el discurso de la ciencia, constituyéndose el lenguaje como mediador para el desarrollo de procesos mentales, a través de la interacción social.

4. Las deficiencias a nivel de lectura y escritura de los niños en condiciones de extra edad, los factores de riesgo a los que se ven expuestos en los sectores donde residen, al igual que el bajo nivel educativo de sus padres, acudientes y/o cuidadores, termina marginándolos dentro del sistema social y se limitan las oportunidades para acceder a una mejor calidad de vida; la didáctica de lectura y escritura presentada por la pedagogía de género se consolidó como una herramienta para orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje no solo de la lectura, sino de otras áreas del conocimiento, en la medida que brindó estrategias que permitieron la interacción entre el estudiante y el docente, desarrollando habilidades comunicativas para leer, interpretar, analizar y transformar su realidad. El docente abrió un espacio real y simbólico donde el estudiante aprendió inicialmente a leer y así viene avanzando en el camino de leer para aprender.
5. Modificaciones a nivel del proceso de enseñanza, dinamización del rol docente, quien asumió el desarrollo de la clase con metas de aprendizaje coherentes y articuladas con las necesidades educativas de los estudiantes, la docente utilizó diversas estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes dentro de las que se destacan para la enseñanza de la lectura la activación de saberes previos, y el apoyo en la interpretación de elementos periféricos del cuento; la docente realizó andamiaje a través del uso y reformulación de preguntas, que correspondían a los

diferentes niveles de comprensión textual: literal, inferencial y crítico.

6. Los procedimientos utilizados por la docente en el desarrollo de la clase fueron la pregunta para puntualizar sobre aspectos concretos del texto, re-direccionamiento de la intervención en forma de pregunta para todos en la clase, apelación a la memoria, inducir la respuesta a partir del principio del enunciado, añadir información para la comprensión de la tarea, concientización sobre las estrategias empleadas para aprender, a pesar que aún se mantiene una relación asimétrica y jerárquica, se favorece la relación de respeto y afectividad compartida, lo que contribuye a la construcción del conocimiento.
7. El análisis de la clase muestra que las tareas desarrolladas y que corresponden a la deconstrucción y construcción conjunta del texto, ofrecieron un espacio de reflexión e intercambio de conocimientos, que favorecieron en el estudiante incentivar su motivación, retroalimentarse y establecer una relación entre los saberes cotidianos y los saberes de la ciencia adquiridos en la escuela, los estudiantes a partir de la mediación docente lograron una interacción y transformación de significados, mostrándose con la capacidad de ser más independientes al momento de asumir la lectura de nuevos ejemplares del mismo género textual.

10. Recomendaciones

El proceso de cualificación docente desarrollado por la Universidad del Norte, con el respaldo del Ministerio de Educación, ha impacto en cada una de las prácticas pedagógicas de los docentes becarios, en aras de contribuir al mejoramiento del proceso de las siguientes cohortes, se ponen a consideración recomendaciones para todos los actores implicados en esta experiencia.

Personales – profesionales – Docente becaria Saudith Vergara Heredia

- Apropriación de la reflexión y sistematización de la práctica docente, como un estilo de auto-formación, enriquecimiento profesional y contribución al mejoramiento de la calidad de la educación.

Institución Educativa para el desarrollo humano María Cano

- Conformación de grupos de estudio y reflexión que permitan medir el impacto en la modificación a nivel de la metodología para enseñar y articular la praxis en la construcción de un proyecto de vida con sentido desde las humanidades.

Entidad formadora - Universidad del Norte

- Reducir el número de estudiantes que integran los grupos de trabajo en el transcurso de la formación y desarrollar más actividades de tipo individual que permita a todos los becarios el desarrollo de competencias críticas e investigativas.
- Acompañamiento y y/o monitoreo por parte de la Universidad del Norte en la segunda etapa de ejecución de la propuesta de innovación durante los dos años posteriores al desarrollo de la beca.

Regional – Secretaria de Educación distrital

- Conformación de un grupo de investigación docentes que promuevan la reflexión en torno a la práctica docente y sistematización de experiencias innovadoras.

Nacional – Ministerio de Educación

- Establecer políticas públicas que fomenten la investigación en el sector educativo.
- Generar oportunidades para la continuidad de estudios de postgrado a nivel de doctorados a estudiantes destacados y con perfil investigativo.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, L y García, M. 2008. Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, año 9, No. 2, diciembre. 187 – 202. Recuperado de: <file:///C:/Users/Elis/Downloads/Dialnet- CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760.pdf>
- Álvarez, B. M.G. 2010. Práctica Curricular e Investigación Educativa.
- Álvarez, B. M.G. 2010. Las Prácticas de Gestión Curricular, Corazón de la dinámica de formación en la escuela.
- Álvarez B. M.G. 2010. Diseñar el Currículo Universitario: Un proceso de suma complejidad. Signo y Pensamiento. Vol. XXIX, No. 56. PP 68-85
- Barletta, N. & Chamorro, D. (eds) (2011). *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte
- Barquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos aires: Aique
- Berstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Bruner, J.S. (1975). *Early social interaction and language acquisition*. London: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1987). *Acts of the meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cháves, L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(002), 59-65
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. (Collected works of M. A. K. Halliday, vol. 5). London: Continuum.
- Herazo, J. D. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 109-126.
- Kratchuill, L. (2002). *El concepto de la educación desde la perspectiva de la educación*. En W. Küper (Comp.), *Pedagogía general y didáctica de la pedagogía intercultural bilingüe*, (pp.85-116). Quito: Ediciones ABYA- YALA
- Luria, Leontiev y Vigotsky. (1992). *Psicología y Pedagogía*. Ed. Akal.
- Luria, A. (1985) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Martínez y Roca
- Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: 'Genre-based' literacy pedagogy. In F. Christie (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*, (pp. 122-155). London: Cassell
- Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse; Meaning beyond the clause*. London: Continuum.
- Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Moss, M. G. (2016a). La pedagogía de géneros. En M. G. Moss, T. Benítez Velásquez & J. Mizuno Haydar (eds), *Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte*, (pp. 19-26). Barranquilla: Universidad del Norte
- Moss, M. G. (2016b). La teoría de géneros. En M. G. Moss, T. Benítez Velásquez & J. Mizuno Haydar (eds), *Textos que se leen en la universidad: una mirada*

desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte, (pp. 7-18). Barranquilla: Universidad del Norte.

Moyano, E. I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contextos preuniversitarios: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.

Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General sarmiento.

Oteíza, T. & Pinto, D. (eds) (2011). *En re-construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

Parada, Jairo. 2004. Realismo Crítico en investigación en ciencias sociales: Una Introducción. Investigación y desarrollo. Diciembre, PP. 396-429. Tomado de <http://www.redalyc.org/pdf/268/26810208.pdf>

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sidney School*. Sheffield: Equinox.

Sagré, A. & Herazo, J. D. (2015). Generic, discourse, and lexicogrammatical characteristics of a listening exercise in a EFL classroom. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 113-127

Van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Routledge

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100

ANEXOS

ANEXO A EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS GRUPOS FOCALES



ANEXO B EVIDENCIAS FOTOGRAFICAS IMPLEMENTACION PEDAGOGIA DE
GENEROS TEXTUALES







ANEXO C VIDEO REFLEXION

<https://www.youtube.com/watch?v=XvoyVLcfvEo>